PRESENTACIÓN

La Secretaría de Educación Pública edita la Biblioteca para la Actualización del Maestro con el propósito de apoyar al personal docente y directivo de los tres niveles de educación básica en el desempeño de su valiosa labor.

Los títulos que forman parte de esta Biblioteca han sido seleccionados pensando en las necesidades más frecuentes de información y orientación, planteadas por el trabajo cotidiano de maestros y directivos escolares. Algunos títulos están relacionados de manera directa con la actividad práctica; otros responden a intereses culturales expresados por los educadores, y tienen que ver con el mejoramiento de la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes en las escuelas mexicanas.

Los libros de este acervo se entregan de manera gratuita a los profesores y directivos que lo soliciten.

Esta colección se agrega a otros materiales de actualización y apoyo didáctico, puestos a disposición del personal docente de educación básica. La Secretaría de Educación Pública confía en que esta tarea resulte útil y espera las sugerencias de los maestros para mejorarla.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CONTENIDO

Actividad 2.1

3. Organización de los alumnos y de los docentes
3.1. La organización de Los alumnos
3.1.1. La organización vertical
3.1.2. La organización horizontal
3.1.3. Los grupos flexibles
3.1.4. Otra vez el problema de los recursos. ¿Cuántos alumnos por aula?
3.2. La organización de los docentes
3.2.1. La necesidad de coordinación de los maestros
3.2.2. Los equipos de trabajo
3.2.3. Los equipos de ciclo
3.2.4. Los equipos educativos
3.2.5. Las comisiones: los equipos *ad doc*
3.2.6. El consejo técnico
3.2.7. ¿Cómo mejorar la participación en los equipos de maestros?

Actividad 3.1
4. La organización de los tiempos, los espacios y los materiales de uso didáctico
4.1. La organización del tiempo
4.1.1. Las variables que determinan la temporización
4.1.2. En relación con la jornada
4.1.3. En relación con el horario
4.1.4. El tiempo: ¿un recurso del que se debe disponer o un condicionante al que se deben adaptar los maestros?
4.2. La organización de los espacios escolares
4.2.1. El papel de los maestros en relación con los espacios
4.2.2. La intervención en las zonas docentes y en los servicios educativos
4.3. La organización de los materiales de uso didáctico
4.3.1. Los procesos de selección y elaboración

Actividad 4.1
5. La dirección escolar: justificación, naturaleza y características
5.1. La necesidad de la función directiva
5.2. Dirigir: noción e implicaciones
5.3. Las fuentes de poder para ejercer la función directiva
5.4. La naturaleza y las características del trabajo directivo
5.4.1. ¿Qué hacen, de verdad, los directivos en su trabajo?
5.4.2. ¿Cómo actúan los directivos escolares? Aprendamos de nosotros mismos
5.5. Papeles y funciones
5.5.1. Caracterización de cada papel
5.6. Los estilos de dirección

Actividad 5.1

Actividad *5.2*
6. La dirección de sí mismo
6.1. Consideraciones generales
6.2. La delegación

1. LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN. EL COMPONENTE INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

La educación escolar se desarrolla en una organización. Con esto queremos decir que los procesos de enseñanza y aprendizaje no se dan en lugares neutros, en espacios indeterminados o en marcos institucionales irrelevantes sino en entidades de tipología y características muy concretas, las cuales influyen en los procesos didácticos, organizativos u orientadores que se desarrollan en sus aulas.

Cuando se trata de corregir lo que funciona mal, de mantener y perfeccionar las prácticas que se consideran satisfactorias o de innovar, probar y ensayar soluciones y alternativas nuevas, es conveniente revisar y analizar cómo influyen los aspectos que integran el marco institucional.

Es necesario que los docentes y directivos escolares conozcan muy bien el medio en donde trabajan, porque les ayudará a realizar diagnósticos pertinentes y a tener más elementos de juicio para tomar decisiones adecuadas y justas; analizar la escuela con finalidad diagnóstica es una tarea siempre inacabada para cualquier profesional de la educación escolar.

1.1. NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS.

Aunque las escuelas son organizaciones peculiares parecidas a las instituciones comerciales, industriales, militares o eclesiásticas, especialmente si se organizan y funcionan a partir de modelos mecanicistas, también poseen características que las diferencian. En este apartado nos interesa señalar algunas, de gran relevancia en los procesos de gestión escolar, para conocerlas, entenderlas y ofrecer sugerencias para mejorarlas.

Las escuelas se plantean objetivos de naturaleza muy variada y, a menudo, su formulación y concreción son ambiguas.

La escuela es de las pocas organizaciones que deben responder a muchos requerimientos y expectativas. De ella se esperan respuestas a tantas demandas como concepciones y definiciones del hecho educativo puedan formularse, así como a las exigencias de cada grupo social.

De la escuela se espera que proporcione instrucción, ayude a desarrollar capacidades de todo tipo, transmita determinados valores, consiga interiorizar en sus alumnos determinadas normas, fomente en ellos el desarrollo de actitudes, se relacione adecuadamente con el entorno y trate de mejorarlo, administre recursos materiales, se gobierne a sí misma, se autoevalúe, integre en su labor a otros miembros de la comunidad escolar y social, dé respuesta adecuada a la diversidad de sus alumnos, genere prestaciones de carácter asistencial, se involucre en el medio social en el que está inserta, solucione sus conflictos, etcétera.

La escuela es la única organización que tiene planteados tantos y tan diversos propósitos. Resulta difícil responder adecuadamente a todos ellos, en primer lugar, porque son muchos y los recursos suelen ser limitados y, en segundo, porque las intenciones educativas que derivan de las demandas son difíciles de definir y conciliar. Muchos factores intervienen para acordar los propósitos que guiarán la acción educativa escolar; a menudo esos factores están relacionados con los valores, que suscitan opiniones y posturas diferentes entre la

comunidad educativa. Se plantean problemas de significados e interpretaciones en relación con la misión fundamental de la escuela, que pueden ser muy diferentes y derivar en prácticas educativas desajustadas o contradictorias.

> Las escuelas encomiendan a los docentes tareas que abarcan múltiples campos de intervención y que se desarrollan en una institución donde la división del trabajo suele ser problemática.

Las escuelas demandan competencias y acciones muy distintas a las de los maestros, pues se les pide intervenir en diversos ámbitos de actividad (más adelante los detallaremos).

> A lo largo de esta semana he tenido que elaborar un inventario del mobiliario y de los materiales de mi salón; tuve que ayudar a resolver un conflicto personal entre compañeros; elaboré varias adaptaciones curriculares para algunos alumnos de lento aprendizaje; supervisé el patio durante las horas del recreo; dirigí una reunión de un equipo de trabajo; redacté una circular con información para las familias en relación con el plan de actividades para la próxima excursión; me reuní con las madres de dos alumnos para tratar asuntos relativos a los estudios de sus hijos; participé con mis colegas en la autoevaluación de la institución. ¡Ah!, se me olvidaba, también preparé mis clases; cumplí con mi horario lectivo durante toda la semana sin perder una sesión y, ahora que se acerca el domingo, me queda pendiente la corrección de los ejercicios de Matemáticas de mis alumnos. Tendré que llevármelos a casa.

Comentarlos de este tipo resultan familiares entre los maestros y reflejan prácticas habituales. La dispersión que provocan estas prácticas podría contrarrestarse con la división del trabajo mediante la especialización y distribución equilibrada y racional de las tareas y cargas laborales. Es un ejercicio complejo, sobre todo si se trata de escuelas pequeñas, en las que los docentes desempeñan todas las tareas posibles. Delimitar áreas de acción o asignar funciones concretas a cada persona es más factible en escuelas grandes, aunque implica decisiones complejas y suscita dudas. A menudo no se sabe qué es mejor: por una parte, dividir el trabajo en detalle y adscribir a los maestros a las áreas y funciones para las que están capacitados es saludable porque promueve la especialización, pero los conduce a visiones parciales de lo que ocurre en la escuela, al aislamiento de personas y grupos y, eventualmente, a la rigidez en la estructura organizativa. Por otra parte, si se fomenta que los docentes intervengan en ámbitos laborales distintos y más amplios, y se promueve el cambio frecuente en los puestos de trabajo, se favorece la flexibilidad y permite a los maestros tener un mayor conocimiento de la institución; sin embargo, puede generar prácticas profesionales poco competentes y de escaso rigor debido a una especialización insuficiente.

La idea de asignar el trabajo a las personas a partir de criterios idóneos acerca de la eficacia, formación y especialización no siempre es viable; la iniciativa puede ser obstaculizada si prevalecen determinados derechos laborales y algunas posturas corporativistas de los profesores, seguramente legítimas pero que contravienen el buen orden académico o lesionan los derechos de los estudiantes.

En definitiva, alcanzar un alto grado de competencia profesional resulta difícil para los profesores por la variedad de sus tareas educativas y la dificultad de dividirlas adecuadamente. Además, el desempeño de tareas múltiples y variadas crea la necesidad de una formación permanente, más difícil de satisfacer, que la de otros colectivos profesionales.

Algunas escuelas tienen una dificultad adicional: querer desarrollar un trabajo en equipo, con profesionales entre quienes puede haber grandes diferencias en su formación inicial, en su actualización científica y didáctica desarrollada por medio de su formación permanente, y en su motivación. Las ofertas de capacitación y actualización para los maestros en ejercicio no siempre son pertinentes o útiles, en tanto que los argumentos y el poder real de las autoridades educativas para instar a los docentes y directivos escolares para que incrementen su formación tampoco son contundentes y firmes.

Las escuelas tienen dificultades para evaluar los resultados de la educación que proporcionan.

Para las escuelas es más difícil y costoso evaluar sus procesos y resultados que para otro tipo de organizaciones. ¿En qué unidades se pueden "medir" los resultados de la acción educativa? Evaluar una escuela con cierto rigor supone largas y laboriosas tareas de observación directa e indirecta, de obtención de datos de diversas fuentes, logrados con diferentes instrumentos, que se analizarán e interpretarán en relación con los recursos de la escuela y con el contexto y las circunstancias que la rodean. Las relaciones entre los procesos y los resultados no son siempre lineales y estos últimos pocas veces pueden medirse con precisión.

Tradicionalmente, la evaluación de los procesos y resultados de la escuela se ha realizado mediante procesos uniformadores de evaluación externa, más aparentes que reales, más centrados en aspectos burocráticos y formales que cualitativos y dinámicos. Son bastante conocidos los enfoques evaluadores administrativos y fiscalizadores, ignorantes de las situaciones y los contextos particulares de cada escuela, en lugar de procesos de evaluación formativos y contextualizados.

Con frecuencia, a una evaluación externa episódica y formalista se añade la poca práctica en evaluación formativa interna, ya que los directivos y maestros no siempre disponen de ayuda para la capacitación y, sobre todo, de tiempo para desarrollarla. La falta de un hábito evaluador y las dificultades para establecer indicadores y patrones de referencia generan incertidumbre en las escuelas o, a veces, desencanto y escasa motivación. Todo esto conduce al olvido y al desinterés de los resultados, sobre todo si tenemos en cuenta, como afirma Santos Guerra (1990, 23), que "la escuela es una organización que pervive independientemente del éxito con sus usuarios". Esto significa que se trata de una organización donde, si no hay fracaso o ineficiencia, podría no haber consecuencias directas sobre sus directivos y maestros.

Sin embargo, cada vez son más perceptibles algunas repercusiones de los resultados del trabajo de las escuelas. Esta evaluación social externa es hecha con mayor frecuencia por las familias de los alumnos y se manifiesta de varias formas: hay países donde las familias eligen una escuela determinada para sus hijos, en otros hay un exceso de oferta escolar (o la natalidad es baja); en otros las familias se preocupan más por una educación satisfactoria.

En todos estos casos se comprueba con claridad que la demanda de escolarización se dirige, en su mayoría, a determinadas escuelas y muy poco a otras de la misma comunidad o municipio. Las familias eligen la escuela por varias razones, pero una de las más importantes se refiere a los resultados; los padres de familia no siempre relacionan los buenos resultados con los logros instructivos sino que valoran otros aspectos como la coherencia en los

planteamientos educativos, su continuidad, el estilo de gestión que prevalece, los logros en el ámbito de las actitudes o de los hábitos personales y sociales de los alumnos, la capacidad para atender las diferencias individuales o la promoción del aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

Aunque las escuelas sean del mismo nivel y de contextos similares, son diferentes entre sí y no existe razón alguna para que sean iguales. Conviene apoyar el derecho de las escuelas a ser diferentes, de tal manera que, lejos de fomentar las comparaciones y las competencias, se permita que cada institución defina y recorra sus propios caminos. De esa manera se evitará la valoración generalizada —por lo tanto injusta— de las escuelas que, por ser del mismo nivel, tamaño y contexto, se consideran iguales sin tomar en cuenta el funcionamiento, las circunstancias y los resultados, a menudo muy distintos de cada una.

Las escuelas están articuladas de manera débil yen ellas el trabajo de los maestros se desarrolla en forma solitaria y aislada.

Las aportaciones clásicas de Weick (1976, 1979) nos recuerdan que en las escuelas es difícil que se dé un ajuste sólido y estable entre los elementos de su estructura o entre las tareas de las personas y los equipos que trabajan en ellas. Es difícil establecer procedimientos precisos y mecanismos de control que regulen a unas y otros. La débil articulación entre los elementos de la escuela se debe a que los profesores realizan sus actividades centrales (enseñar y aprender) en forma aislada. Aun en la escuela mejor estructurada y coordinada, el trabajo de los docentes, su acción directa en el salón —que ocupa la mayor parte de su jornada laboral— casi siempre es individual.

Las prácticas educativas individualistas de muchas escuelas y entre los maestros (denominadas por el léxico escolar tradicional como “trabajo en solitario”, o por neologismos como “celularismo”, “insularidad docente” o “balcanización”, o mediante metáforas como “cartón de huevos”) son un obstáculo importante para la innovación. Este aislamiento produce atrofia profesional y dificulta la coordinación en una organización que ya de por sí resulta difícil de acoplar.

Los maestros que trabajan en forma aislada tienen una visión muy parcial de lo que ocurre en la escuela: sólo conocen a fondo lo que sucede en su aula, pero ignoran lo que pasa en la institución. Disponen del *feed- back* que le proporcionan sus alumnos, pero no cuentan con la ayuda y el control profesional sostenido de otros colegas que trabajan en equipo, en escenarios compartidos día tras día.

El trabajo aislado de los profesores dificulta la coordinación y la regulación general de las tareas de los docentes y origina incertidumbre. Las directrices, los acuerdos o principios institucionales, aunque estén consensuados y aparentemente admitidos por la mayoría, pueden interpretarse en forma distinta y propiciar prácticas educativas mal coordinadas o contradictorias por la falta de trabajo en equipo para supervisar y regular el trabajo de unos y otros.

La situación de aislamiento, llevada a extremos indeseables, puede dar lugar a la autocomplacencia y a reforzar las situaciones de inmunidad e impunidad de que gozan muchos docentes, las cuales obstaculizan cualquier intento de innovación y cambio.

En la escuela conviven habitualmente modelos organizativos de distinta orientación.

En la mayoría de los contextos la gestión se vuelve más compleja porque el modelo organizativo estructural (que propugna la legislación escolar) es incompatible con la realidad de la escuela, que no parece una máquina sino un escenario donde se representan diferentes papeles o puede presentarse como un lugar poco previsible e irregular.

En las escuelas puede ocurrir que, mientras algunas personas o grupos asumen y promueven principios y prácticas educativas que ponen el énfasis en la jerarquía el orden, la dependencia orgánica y criterios técnicos, otras conciben a la institución como un campo de batalla en donde hay que luchar por el poder o en algunas instancias de la misma escuela surgen distintas interpretaciones (algunas de orientación más crítica) de lo que acontece en ella, que enfatizan la importancia de los procesos.

Todos estos modelos o enfoques pueden convivir en forma simultánea en una misma escuela. Este hecho origina que las soluciones organizativas válidas, cuando alguno de estos modelos prevalece o se prefiere, sean difíciles de aplicar donde las personas y los grupos que se relacionan y coexisten en la institución están en posiciones intelectuales distintas, y orientan sus prácticas profesionales de manera diferente.

Las escuelas disponen, a menudo, de tiempo y recursos escasos.

Cualquier profesional de la enseñanza que trabaje en una escuela en donde existan planteamientos educativos claros y se desarrolle un trabajo orientado hacia la mejora y la innovación, superador de la rutina, con seguridad estará de acuerdo con este epígrafe. La evidencia tiene tanto peso que sería ocioso justificarla con otros argumentos.

El tiempo es un valor escaso en las organizaciones. En las escuelas esta carencia puede originar dificultades y obstáculos importantes en la gestión cuando la dirección o la estructura organizativa son inestables o poco sólidas, o cuando los planes que se ejecutan responden a motivaciones casuales o modas pasajeras y no a una visión integrada y prospectiva a mediano plazo.

El tiempo es escaso porque la mayor parte se emplea en el diseño y desarrollo del currículum. Es decir, el tiempo se “gasta” casi en su totalidad (y a veces todavía falta) en dar respuesta a las necesidades de planificación, desarrollo y evaluación de la acción docente.

Es difícil, en ocasiones, disponer de tiempo para realizar otras labores imprescindibles, Como la administración de la escuela, las actividades de proyección externa, la gestión de los servicios complementarlos (comedor, cooperativa, etcétera) o la coordinación de las tareas entre los miembros del plantel.

Asimismo, existe un buen número de países en los que su legislación escolar determina que la jornada laboral del maestro se dedique, en su totalidad, a impartir clase, sin prever ni remunerar tiempos para la coordinación docente y las demás tareas, también imprescindibles, que comentamos. Por tanto, las oportunidades de participar en todos los ámbitos de gestión de la escuela o para desarrollar un trabajo colaborativo se reducen y sólo serán posibles si en la escuela coincide un grupo de maestros desinteresados con alto grado

de entusiasmo y fuerte militancia y altruismo; exigir a todos los docentes dichas características resulta abusivo.

Pero el tiempo escasea cuando se utiliza en forma irracional; a menudo, La justa reivindicación que requiere más tiempo para la coordinación entre profesores o para la gestión de las tareas no académicas, en general, es puesta en entredicho cuando el tiempo disponible se usa en forma ineficaz y deshonesta. Las escuelas disponen de parcelas de autonomía limitadas.

En la actualidad, las escuelas empiezan a salir de un largo periodo en el que desempeñaron un papel de simples gestoras de las directrices que otras instancias les dictaban. En varios países es frecuente que, por una legislación pormenorizadora y uniformista en exceso, las autoridades educativas proporcionen a las escuelas un currículum común y uniforme. Las directrices para la gestión deL equipo de profesores, las instrucciones acerca de la estructura de la escuela, de los horarios y la duración de la jornada, etcétera, son enunciadas en forma de propuestas cerradas que excluyen la posibilidad de decidir; se promueve un modelo de organización y gestión escolar único y poco flexible del que sólo se hacen copias aumentadas o reducidas en función del tamaño de la escuela adonde se deben aplicar.
La amplia normatividad que regulaba las escuelas redujo al mínimo *su* capacidad de maniobra y autonomía. Esta uniformidad es favorecida por una interpretación restrictiva y poco flexible de esa normatividad por parte de algunos de los órganos de la administración educativa e incluso por los directivos de las escuelas.

Como consecuencia, las escuelas públicas carecen de la facultad de tomar algunas decisiones relevantes, como son los casos de la constitución del equipo docente, la promoción personal o profesional de sus miembros o sobre la adscripción de cada educador al lugar de trabajo donde sea útil para la organización (puede ser que los criterios administrativos predominen sobre la coherencia y el sentido común en el momento de decidir). La dirección de las escuelas y demás órganos de gobierno asumen las decisiones menores que, en muchos casos, no serán definitivas si no las ratifica la autoridad educativa *superior* de zona, regional o estatal.

Por otra parte, los organismos de esa misma autoridad educativa superior efectúan una delegación insatisfactoria en las escuelas públicas. Por ejemplo, encargan a los directivos la realización de tareas pero sin darles los recursos suficientes, autoridad real, autonomía y capacidad para tomar decisiones relevantes. Por eso es difícil realizar tareas cuando la autoridad escolar es cuestionada, la capacidad y legitimación para ¡a toma de decisiones son inciertas y las zonas de autonomía son reducidas.

En la actualidad, aunque las parcelas de la normatividad son superiores a las zonas de autonomía de que disfrutan las escuelas, especialmente las púb1icas es posible diseñar prácticas educativas peculiares e idiosincráticas; sólo son necesarios —además de los recursos imprescindibles— cierto atrevimiento y creatividad.

La escuela es un lugar cada vez menos atractivo e interesante para nuestros alumnos.

Cuanto más se investiga al respecto más *se* constata este hecho, especialmente entre los estudiantes adolescentes. Una de las causas es, sin duda, como explica Santos Guerra (1990, 22) que ‘la escuela es una organización que acoge a sus clientes por reclutamiento

forzoso" y ese hecho, de connotaciones castrenses, casi nunca es aceptado de buen grado por los alumnos.

Además, existen otras fuentes de información y formación más atractivos para los jóvenes; los estudios y la vida académica escolar se han devaluado porque no representan, como antes, el éxito profesional ni la seguridad de conseguir un trabajo. Tal vez, en muchos casos se deba a que los profesores son incapaces de adaptarse a una sociedad cambiante y a las necesidades y expectativas, también nuevas y cambiantes, de los estudiantes, o de revisar las propuestas metodológicas.

1.2. LA ESCUELA COMO ESCENARIO Y MARCO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: EVIDENCIAS Y CONSECUENCIAS.

Lo resultados de la reflexión ye! análisis sobre el funcionamiento de las escuelas cada vez nos proporcionan mejores aportaciones para comprender lo que ocurre en ellas; cada vez son más frecuentes las investigaciones que tratan de explicarlo y, junto a los resultados de esos estudios, casi siempre sistemáticos y bien fundamentados, emergen otros conocimientos prácticos que los ratifican y confirman. Nos referimos al saber que se construye por medio de procesos informales e irregulares, en que los maestros y directivos escolares son protagonistas y que es ci resultado de su experiencia, su práctica profesional diaria ye1 conocimiento profundo que tienen de los escenarios escolares.
Teóricos y practicantes nos proporcionan un amplio muestrario de afirmaciones que se manifiestan reiteradamente en contextos escolares diferentes y que, por ello, podemos conferirles credibilidad. Se trata de certezas y hallazgos en relación con la naturaleza y características de las escuelas, con sus liturgias peculiares, con las formas de desarrollar las prácticas profesionales docentes y, sobre todo, con la importancia de considerarlos factores organizativos cuando se pretende ofrecer una acción educativa eficaz y satisfactoria.
Quienes se interesan en el estudio de la gestión escolar disponen, pues, de algunas evidencias de especial interés que sugieren consecuencias y conclusiones muy ilustrativas. A continuación se examinarán algunas de ellas y se indicarán sus consecuencias, especialmente las que más pueden ayudar a entender el funcionamiento de las escuelas y a orientar de mejor manera las prácticas profesionales.

Primera evidencia.

La educación escolar está fuertemente condicionada por la tipología y las características propias de cada institución y por las respuestas organizativas que se construyen en ellas.
Este hecho, aunque siempre ha sido manifiesto y notorio, cada vez es más reconocido. Durante años hemos podido constatar las limitaciones de las corrientes y propuestas de acción obcecadas por plantear el estudio de la educación escolar con base en e1 interés en el análisis de los procesos didácticos o de las decisiones y prácticas curriculares en el marco restringido del aula. Las imprescindibles aportaciones de las teorías de la enseñanza, de la instrucción, del aprendizaje o las sugerencias de los modelos didácticos pocas veces han tenido en cuenta la influencia de los elementos organizativos de la escuela, considerada como unidad de acción, pues olvidan, la mayoría de las veces, que la educación escolar se desarrolla en una entidad compleja y no en un laboratorio aséptico o aislado del mundo.
En la actualidad, cuando se trata de analizar el diseño, la ejecución y la evaluación de las prácticas educativas en las escuelas, casi todos los investigadores se refieren a la cultura institucional, a la dinámica de trabajo del equipo de docentes, al papel del equipo directivo, a los criterios generales que se utilizan para decidir sobre el uso del tiempo y del espacio, y a

los que determinan ‘os modos de agrupamiento de los estudiantes, o a cómo se concibe y desarrolla la participación de los diversos miembros de la comunidad educativa. Se sabe que todo ello influye significativamente en lo que acontece en las aulas; también se conoce el efecto que tienen otras variables externas (la legislación, las políticas generales, el estatus del profesorado el modelo escolar de cada país o territorio, etcétera) propias de los sistemas educativo y escolar.

Parece poco cuestionable entonces que la educación escolar, excepto en las escuelas unitarias, se desarrolle en una entidad y en un espacio mucho mayor y más complejo que un aula aislada, esto es, en un universo mucho más amplio que el ámbito reducido del salón o de las micro situaciones “cara a cara” entre quien educa y quien recibe la educación.
Consecuencia
Es imposible diseñar y desarrollar prácticas educativas satisfactorias en una escuela sin considerar simultáneamente los factores organizativos y didácticos.

Veamos un ejemplo sencillo. Un docente reflexiona en forma razonable, aunque ingenua, si al planificar sus clases piensa de la siguiente manera: “Primero voy a determinar qué quiero que mis alumnos aprendan, después decidiré cómo proceder para ayudarles a hacerlo y a continuación, trataré de comprobar qué han aprendido”; y, cuando ya, decidió el modelo didáctico: “Más tarde, y como consecuencia de las decisiones anteriores, determinaré el tiempo preciso que necesito para desarrollar las prácticas que diseñé, estableceré el modo más pertinente de agrupar a los alumnos y determinaré los espacios necesarios para desarrollar las actividades previstas”. Parece un proceso sensato y lógico, pero es, insistimos, algo incauto y poco realista.

Las decisiones organizativas, en este caso relacionadas con la disponibilidad, el uso de espacios y tiempos, y con las modalidades de agrupamiento que deberían ser una consecuencia de las decisiones didácticas y estar a su servicio, en la realidad no son posteriores sino que están establecidas de antemano en la escuela y condicionan fuertemente las propuestas didácticas. De esta manera los factores y decisiones organizativas pueden llegar a ser no sólo incoherentes con respecto a las intenciones didácticas sino importantes frenos u obstáculos para la innovación. Es lo que suele ocurrir en escuelas en donde la costumbre, la manera peculiar de entender el trabajo docente en equipo, una normatividad inadecuada o ciertas prácticas directivas cercanas a la desidia, entre otros factores, establecen para todos horarios rígidos, poco flexibles, elaborados mediante criterios burocráticos o sólo en función de los intereses de los maestros, o en algunas escuelas donde se perpetúa el uso de formas conservadoras, administrativas y reglamentarias de agrupar a los alumnos o de utilizar los espacios escolares.

Segunda evidencia.

Las escuelas son organizaciones muy peculiares.

Si consideramos las características de las escuelas, examinadas en el apartado anterior, fácilmente pueden sugerirnos otras consecuencias:

• Una gestión adecuada de la escuela requiere procesos de revisión y evaluación de los objetivos institucionales con el fin de conseguir un ajuste continuo entre las prácticas educativas (que deben ser coherentes con determinados valores) y las demandas sociales.

• Es necesario construir acuerdos curriculares y organizativos, y expresarlos en herramientas que constituyan directrices institucionales. La existencia de estos acuerdos y directrices ayudará a dar coherencia, complementariedad, coordinación y continuidad a las prácticas educativas, y a orientar los procesos de evaluación institucional.

• Conviene realizar los análisis de la escuela mediante el uso de herramientas con múltiples lentes. Es decir, considerando los enfoques que podrán efectuarse al observar diversos modelos organizativos, desde los más racionales y técnicos hasta los más políticos y simbólicos.
Las respuestas viejas no sirven para los problemas nuevos. Las nuevas demandas hacia la escuela (fruto de los cambios sociales y, especialmente, de los que se producen en las características de nuestros estudiantes) reclaman soluciones adecuadas, flexibles e innovadoras y exigen la madurez necesaria para promover la crítica interna y aceptar la crítica social.

El diagnóstico y los análisis previos a cualquier propuesta de acción y su planificación no son síntomas de una gestión escolar tecnocrática o formalista sino respuestas adecuadas y pertinentes a una tarea compleja que debe plantearse expectativas altas mediante unos recursos limitados y en un marco de autonomía a menudo incierto.

Tercera evidencia.

El trabajo en equipo constituye una necesidad.

Múltiples evidencias e indicios avalan la certeza de tal afirmación. La idea y la necesidad del trabajo colegiado entre maestros (basado en la colaboración) que comparten la educación de un conjunto de alumnos en la misma escuela se justifica por varias razones.

Recordemos algunos motivos que, tal vez por ser tan obvios y de sentido común, a menudo pasan inadvertidos:

• La acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple suma de acciones individuales. Mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas a los estudiantes, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa.

• La colaboración, mediante el trabajo en equipo, permite analizar problemas comunes con mayores y mejores criterios.

• Proporcionar a los estudiantes la educación de calidad que merecen exige que entre los educadores existan planteamientos comunes, así como criterios y principios de acción coherentes y congruentes. Esos requisitos sólo se cumplen si el trabajo en equipo es coordinado adecuadamente.

Diversos autores (Smith y Scout; Bell, 1992, entre otros) recogen en forma extensa éstas y otras razones que justifican la necesidad del trabajo en equipo para crear una atmósfera que anime a los alumnos a trabajar con entusiasmo, o para aumentar entre los maestros el auto-concepto, la autoestima y el sentimiento de propiedad y pertenencia con respecto a la escuela.

Entre todas esas razones hay una que es fundamental: la colaboración mediante el trabajo en equipo es un objetivo en la educación escolar. Los currículos que se desarrollan en los países industrializados expresan con claridad que los docentes deben capacitar a sus alumnos para esa tarea.

Consecuencias

> Comprender y analizar lo que acontece en una escuela requiere de reflexiones compartidas y prácticas colaborativas. Siempre que sea factible, las tareas de dirección también deberían distribuirse y desarrollarse entre los miembros de un equipo.
>
> Los maestros deben dar el ejemplo de trabajo en equipo mediante prácticas en común, coordinación y ayuda mutua para tener credibilidad entre los estudiantes y desarrollar esas capacidades en cada uno de ellos.

Cuarta evidencia

> Los procesos de innovación que dan lugar a cambios significativos, sostenidos y arraigados tienen a toda la escuela como escenario y es en ella donde se manifiestan sus efectos.

La escuela es, pues, la verdadera unidad de cambio. Es por medio de acciones institucionales, tal vez sencillas, a las que se vinculan todos o la mayoría de personas y grupos de la escuela, como se consiguen innovaciones, y no mediante pequeñas acciones aunque intensas y complejas, pero aisladas o inconexas, de ámbito reducido, que afectan a algunos individuos durante poco tiempo.

Este hecho nos sugiere el intento de superar hipótesis o perspectivas de análisis de las escuelas como instituciones donde las situaciones se producen de forma aislada, para concebirlos como organismos vivos, culturas o escenarios en los que se desarrolla algo mas que acciones sin conexión entre *sí.* Lo que ocurre en las escuelas es más una concurrencia interactiva de *acontecimientos que* un conjunto de acciones desvinculadas.

Consecuencia

> El posible éxito o fracaso de las innovaciones didácticas depende en gran medida de la consideración de los factores organizativos institucionales y del papel de quienes desempeñan las tareas directivas. Aquí tienen una influencia preponderante las prácticas profesionales relacionadas con la planificación compartida, la participación en la toma de decisiones, la resolución de los conflictos, la creación de una cultura institucional que favorezca los cambios, la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes, la adecuada gestión de los recursos —especialmente el tiempo—, el establecimiento y la formalización de los acuerdos institucionales en documentos e instrumentos, entre otras cosas, y una acción comprometida con la innovación por parte de quienes desempeñan tareas directivas.

Actividad 1.1

En este capítulo examinamos algunas de las principales características de las escuelas y destacamos diversas peculiaridades de su funcionamiento. De todo ello extrajimos algunas consecuencias para mejorar la gestión escolar.

Propuesta
Considerando *esta* lectura, formule, con la ayuda de sus colaboradores, otras *consecuencias prácticas* pertinentes para mejorar la gestión del sistema escolar y de su escuela en particular.
Sugerimos formular sus propuestas pensando en las tareas propias de los directivos escolares, los docentes y las autoridades educativas.

Compare sus respuestas con las que aparecen en el capítulo 10 “Pautas para la revisión de las actividades”.

2. CONOCER LA ESCUELA PARA INTERVENIR EN ELLA.

Los educadores y directivos escolares tenemos un cometido difícil. A menudo debemos tomar o impulsar decisiones que afectan directamente la vida de los demás, sobre todo la de nuestros estudiantes y la de quienes trabajan con nosotros. Cuando alguien en el terreno personal, desea actuar a partir de impulsos o de improvisaciones constantes, nada tenemos que objetar, pues él será el beneficiario directo o el perjudicado por las consecuencias de sus prácticas. Ahora bien, cuando una persona, por el papel que desempeña en una organización, tiene la posibilidad de proponer y promover actos que afectan a los demás, en lo personal o profesional, o a la conservación y uso de los recursos materiales o financieros (que muchas veces no son suyos), entonces hay que ser especialmente escrupulosos y cautelosos. Si aquellas prácticas no fueron exitosas, si originaron malestar o tensión o si la gestión de los recursos *fracasó,* todos tendrán alguna responsabilidad en ello, pero en especial la persona que las propuso y promovió.

Cualquier decisión o práctica profesional —también de los docentes y directivos escolares— debería estar precedida por un diagnóstico adecuado. Precisamente por eso decimos que es una actuación profesional, pues quien la desarrolla es capaz de justificarla, de explicar los motivos y de argumentarla con conocimiento de causa, al que llegó mediante procesos de reflexión y análisis sistemáticos y fundamentados.

En ese sentido, el trabajo de los profesionales de la educación escolar debería parecerse mucho al de un mecánico que arregla automóviles, al de la doctora que atiende a sus pacientes o al del albañil que construye un edificio: el diagnóstico debe preceder a la acción si se quiere que ésta sea pertinente, eficaz y satisfactoria.

Los hechos, datos y circunstancias que concurren en aquella acción profesional deben ser considerados a la luz de un conocimiento y análisis bien fundamentados y ese análisis diagnóstico será más eficaz si se realiza mediante procedimientos y pautas sistemáticas.
Así lo propone Schmelkes (1992, 40):

En un movimiento hacia la calidad, no se puede trabajar a partir de intuiciones. Si bien estas intuiciones —de que algo está mal, de que hay un problema— pueden representar un punto de partida legítimos es necesario contar con la solidez de la información si realmente queremos resolver los problemas a fondo.

En general, la información que genera la escuela es para el uso de las autoridades del sistema educativo. Rara vez es la escuela la que procesa la información que entrega al inspector o que envía a la oficina zonal o distrital. Inclusive, podemos decir que esta información, generada por la escuela, tampoco es utilizada por el inspector, sino que transita hacia las oficinas centrales del sistema educativo, donde es utilizada para hacer las grandes concentraciones estadísticas acerca del avance de los sistemas educativos nacionales.
La información que la escuela entrega a los niveles de autoridad superiores puede servir para conocer mejor los problemas de la escuela. Pero definitivamente no es suficiente. La escuela necesita generar además, para su propio consumo, información de carácter más cualitativo.

2.1. CÓMO ORDENAR Y SISTEMATIZAR EL DIAGNÓSTICO:

LAS ÁREAS O ÁMBITOS DE ACTIVIDAD.

Ahora bien, si creemos que es necesario diagnosticar antes de intervenir, ,cómo ordenar y sistematizar el diagnóstico?, por dónde empezar el proceso? Parece adecuado considerar que si diagnosticar significa formular preguntas para tratar de conocer las fortalezas y debilidades de nuestra escuela, en principio, esas interrogantes deberían referirse, precisamente, a conocer cuáles y cómo son las prácticas y actividades desarrolladas en ella.
Las finalidades de una escuela y sus múltiples requerimientos dan lugar al desarrollo de un conjunto de acciones variadas que, con el propósito de estudiarlas de forma ordenada, podemos agrupar en cinco grandes ámbitos, a saber:

- Académico
- Gobierno institucional
- Administrativo
- Recursos humanos y sistema relacional
- Servicios

2.1.1. El ámbito académico.

Aquí reunimos las acciones relacionadas con el diseño, la implementación y la evaluación de los procesos didácticos, como son:

- Las decisiones y prácticas relativas a la selección y organización de los contenidos, la evaluación, los métodos docentes y los materiales de uso didáctico, entre otras.

- Las decisiones y prácticas relativas a la promoción del desarrollo de actitudes, hábitos, normas y valores, ya los procesos de orientación escolar, personal y profesional, etcétera.

- Las decisiones y prácticas sobre los sistemas de agrupamiento de los alumnos, el uso del tiempo, de los espacios; sobre el trabajo en equipo de los profesores, y la ordenación y distribución de los recursos materiales, etcétera.

2.1.2. El ámbito de gobierno institucional agrupa acciones que tienen que ver con:

- *La gestión interna.* Es decir, los procesos institucionales de toma de decisiones en la escuela; la elaboración y el desarrollo de dispositivos para la comunicación interna, para el fomento de la participación de la comunidad escolar en la gestión del establecimiento; los sistemas y métodos de trabajo de los órganos de dirección, etcétera.

• *La gestión externa.* Nos referimos a las relaciones con la administración educativa, la administración local, las asociaciones de padres de familia, las instituciones de formación, capacitación y actualización permanente de los profesores, las entidades y los profesionales de apoyo externo a la escuela, las demás escuelas del entorno próximo y el mundo laboral y empresarial, así como las acciones relacionadas con el propósito de proyectar una buena imagen externa de la institución.

2.1.3. El ámbito administrativo

Incluye las tareas relativas a la administración de los recursos materiales: edificio, mobiliario, material de uso didáctico (mantenimiento, registro, inventario, optimización del uso, entre otros); manejo de la información escrita: registro, difusión interna, entre otros; las funciones burocráticas propias de la secretaría, etcétera.

2.1.4. El ámbito de los recursos humanos y del sistema relacional

Agrupa las tareas que se llevan a cabo con el fin de responder a aspectos relativos a las relaciones interpersonales como la negociación, la resolución de conflictos, la regulación de la convivencia, la administración de recursos humanos, su formación y desarrollo personal y profesional, y la motivación de los miembros del equipo docente.

2.1.5. El ámbito de los servicios.

Se incluyen aquí las acciones relativas a la organización y el funcionamiento de las prestaciones de carácter psicopedagógico (por ejemplo, servicio de orientación, de biblioteca, etcétera), de carácter complementario (cooperativa, comedor, transporte escolar, residencia y otros) o de carácter asistencial (becas y ayudas) y, por lo tanto, incluye el trabajo propio del personal de *esos* servicios, así como el que corresponde a las careas de mantenimiento, limpieza, transporte y cocina, entre algunos otros.

Sin querer extendernos en los ejemplos que acompañan a cada ámbito, esta enumeración puede ilustrar la magnitud y diversidad de las tareas.

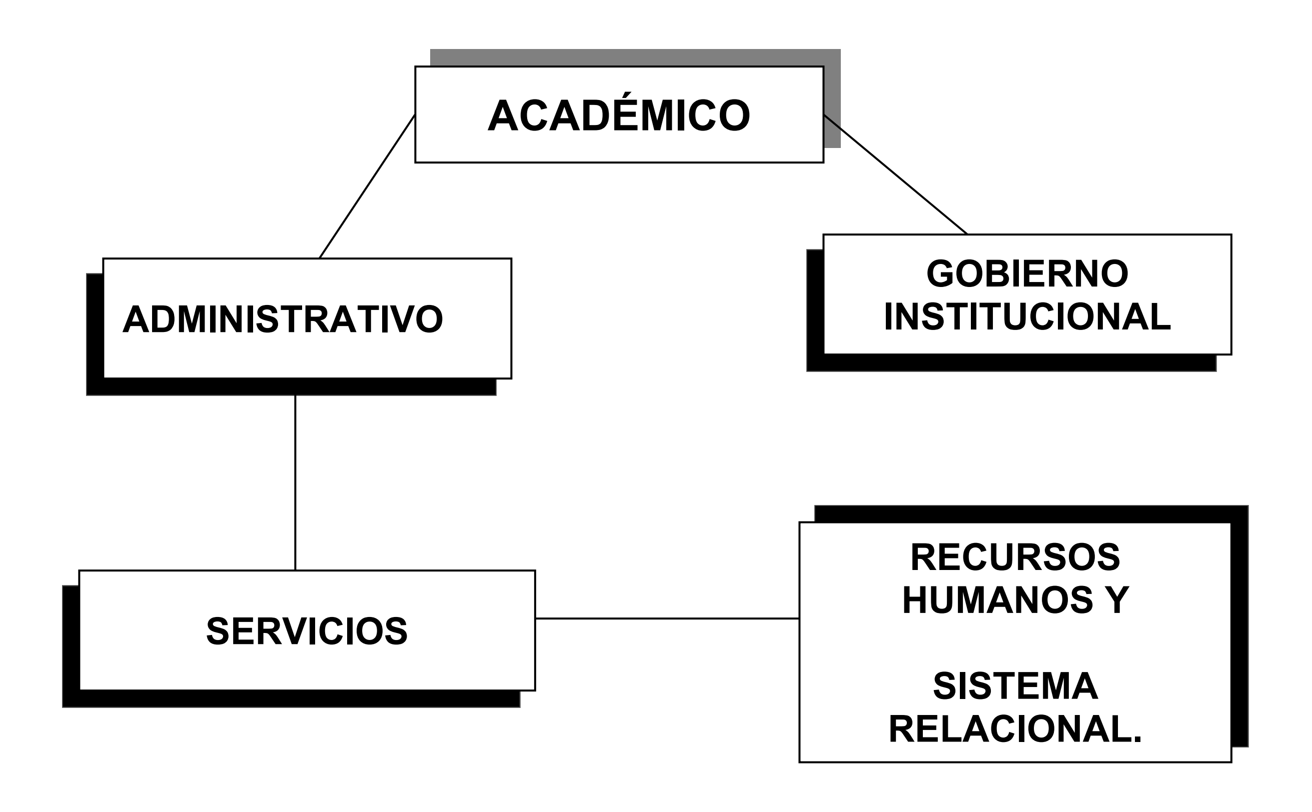


Figura 2.1. Ámbitos de actividad de la escuela.

Sugerimos, entonces, que cuando usted se proponga analizar su escuela no pierda de vista este panorama; que formule preguntas referidas a las cinco áreas o ámbitos de *actividad: ¿cómo funcionan* las cosas?, ¿cuáles son nuestras fortalezas en este ámbito?, ¿cuáles nuestras debilidades? Aunque sus prioridades o preferencias se sitúen razonablemente en el ámbito académico —pues en él se reúnen las actividades centrales de la escuela: enseñar a aprender— cualquier proceso de diagnóstico, intento de evaluación institucional o propuesta de innovación podría ser parcial o incompleto si olvida reflexionar sobre alguno de los otros cuatro ámbitos.

¿Qué es más importante: que los estudiantes adquieran hábitos personales y sociales o que los miembros del equipo directivo hagan un uso democrático de la información que conocen por razón de *sus* cargos y que no la manipulen? ¿Qué tiene más valor: que los estudiantes manejen tal o cual procedimiento o noción (ámbito académico), o que la gestión económica sea participativa y transparente (ámbito administrativo)? ¿Qué conviene considerar en mayor medida: que los procesos de orientación escolar, personal y profesional sean satisfactorios (ámbito académico), que los estudiantes desarrollen *sus* propias organizaciones para participar en la gestión de la escuela (ámbito de gobierno) o que las relaciones interpersonales entre los profesores sean saludables, se acepten las situaciones de conflicto y se procure resolverlos abiertamente (ámbito de los recursos humanos y del sistema relacional)?
Las respuestas no son fáciles, entre otras razones, porque todo es importante y porque se refieren a preguntas que reclaman medir o comparar elementos de distinto género y con unidades imposibles.

Usted, sin duda, ya descubrió que lo que pretendemos plantear no es el desarrollo de análisis rígidos, separando y clasificando lo que acontece en la escuela en compartimentos

cerrados y aislados, sino que diversifique y amplíe su mirada hacia otras dimensiones más allá de las habituales, observando todo el panorama y sistematizando su examen de manera más ordenada. Su preocupación no debería centrarse en determinar con precisión en qué ámbito ubicar tal o cual acción (decisión en algunos casos muy subjetiva y discrecional) con el fin de examinarla, sino en considerar todos los ámbitos sin olvidar ninguno.

2.2. LOS COMPONENTES DE LA ESCUELA COMO REFERENCIAS PARA EL DIAGNÓSTICO.

Conocidas las áreas o ámbitos de actividad de la escuela, nos interesa identificar ahora sus componentes. Esta presentación tiene dos finalidades: la primera es ayudar a ampliar su panorama de nociones y puntos de vista para profundizar en el conocimiento de su escuela, la segunda pretende ayudarle a realizar el análisis de las causas del funcionamiento, satisfactorio o insatisfactorio, en determinadas áreas o ámbitos de actividad. Si se conocen las causas de las prácticas exitosas es posible reiterar con facilidad los procedimientos para sostenerlas y mejorarlas. Asimismo, si sabemos las causas de las prácticas insatisfactorias o de los efectos no deseados podremos vislumbrar mejor el camino que nos lleve a su mejoría y corrección.

La escuela, como cualquier otra organización, está formada por seis elementos o componentes fundamentales, a saber:

• Objetivos
• Recursos
• Estructura
• Tecnología
• Cultura
• Entorno

2.2.1. Los objetivos

Son los propósitos institucionales, explícitos o no, que orientan la actividad de la organización y constituyen la razón de ser de la escuela. Desarrollar buenos hábitos personales y sociales entre nuestros alumnos", "capacitarlos para el trabajo intelectual autónomo" o "fomentar procesos de participación entre los miembros de la comunidad escolar" son, entre otros muchos, ejemplos de intenciones generales que sirven de guía para desarrollar coherentemente determinadas propuestas curriculares y gestoras.

Los objetivos a que nos referimos, lejos de ser formulaciones cerradas y rígidas, impuestas por instancias superiores, deben considerarse como pautas construidas por los miembros de cada comunidad escolar y que sirven para orientar el rumbo de las acciones que se desarrollan en la escuela. Los concebimos, pues, como propuestas que deberían estar en revisión y actualización continuas mediante procesos participativos y democráticos.
Habitualmente estos propósitos suelen reflejarse en los instrumentos que recogen las directrices institucionales: un proyecto educativo, las programaciones de aula y los diversos planes específicos que se realicen (plan de trabajo, plan para favorecer la integración de alumnos, plan para la mejora de la imagen externa de la escuela, etcétera) y que desarrollarán aquellos propósitos generales pormenorizándolos y adecuándolos, en cada caso, en función de cada contexto y circunstancia.

2.2.2. Los recursos.

Constituyen el patrimonio con que cuenta la institución para lograr sus objetivos. La escuela dispone de tres tipos de recursos que, enumerados esquemática y resumidamente, son los siguientes:

• *Humanos.* Profesores, estudiantes, padres de familia, personal de administración y servicios, personal directivo, asesores, especialistas diversos, en su caso, etcétera, son los protagonistas del hecho educativo.

• *Materiales.* Edificio, mobiliario y material de uso didáctico. Distribuidos y dispuestos de una u otra manera, determinarán el espacio escolar.

• *Funcionales.* Tiempo, dinero y formación, fundamentalmente. Hacen operativos los recursos materiales y humanos; no “funcionarán” sin la existencia de los recursos funcionales. De poco serviría, por ejemplo, un equipo completo de docentes si no disponen del tiempo necesario para desarrollar sus tareas tic coordinación o carecen de la formación indispensable para llevarlas a cabo. Tampoco sería operativo disponer de un material didáctico que resulta inadecuado por su baja calidad o que no puede reponerse ni renovarse cuando se deteriora, debido a la falta de recursos financieros.

2.2.3. La estructura.

Es el conjunto de elementos, articulados entre sí, a partir de los cuales se ejecutan la acción institucional, es decir, el dispositivo que conforma el agregado de todas las unidades a las que asignamos unos papeles y unas tareas Concretas De la estructura conviene destacar tres nociones fundamentales:

a) Los elementos. Son unidades creadas para establecer una adecuada división del trabajo, para procurar una gestión especializada y hacer posible la acción participativa, pueden ser unipersonales, por ejemplo: la directora, el subdirector, el coordinador del ciclo, la coordinadora del boletín escolar, o pluripersonales: un equipo de profesores de ciclo, la comisión de actividades extraescolares, la junta coordinadora del servicio de biblioteca o el consejo técnico.
b) Los componentes. Es decir, las personas: una o más, que constituyen cada unidad o elementos.
c) Las funciones: Las acciones y cometidos propios que tienen asignada cada unidad.

2.2.4. La tecnología. El concepto de tecnología en las organizaciones incluye mucho más que la maquinaria o el equipo utilizado en los procesos de enseñanza y aprendizaje; en nuestro caso el término tecnología no es sinónimo de “artefactos tecnológicos” sino que designa el conjunto de acciones y maneras de actuar propias de la institución orientada intencionalmente, ejecutadas mediante determinados métodos e instrumentos y justificadas después de un proceso de análisis. Dicho de otra forma, la manera determinada de ordenar la acción, o bien, la forma de planificar, implementar y controlar fundamentada y justificadamente los procesos operativos en una institución.

2.2.5. La cultura.

Está formada por el conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan una identidad propia y determinan y explican la

conducta peculiar de los individuos que la componen, y la de la propia institución. La cultura de una escuela se manifiesta en los ritos, tradiciones, ceremonias, costumbres, reglas o artefactos que le son propios y peculiares. También mediante los referentes, marcos o teorías psicopedagógicas sobre el aprendizaje y la enseñanza que se utilizan en ella. La cultura es el elemento que representa la parte oculta del *iceberg* que constituye la escuela; es el componente de toda organización donde descansan los demás y suele tener una influencia más decisiva en los procesos organizativos y gestores.

2.2.6. El entorno

.

Es un conjunto de variables ajenas a la estructura que inciden en la organización. Son los elementos externos que resultan de la ubicación geográfica de la escuela, el nivel socioeconómico y cultural de las personas que viven en la zona, las leyes que regulan la vida de la escuela, los grupos sociales y demás factores que constituyen el medio próximo con el que la institución interactúa en tanto que es un sistema abierto.

A menudo, estos factores del entorno están presentes mediante diversas formas y expresiones en la vida interna de la escuela, por lo que forman parte de ella. Constituyen agentes que deben incorporarse al análisis del establecimiento y tomarse en cuenta en los procesos de gestión dado que tienen carácter condicionante. Las demandas cambiantes de la sociedad en general, de los padres, de las escuelas a las que se incorporarán nuestros alumnos después de pasar por la nuestra, de las empresas, etcétera, son ejemplos de condicionantes que plantea el entorno.

Los seis componentes se representan en la figura 2.2.

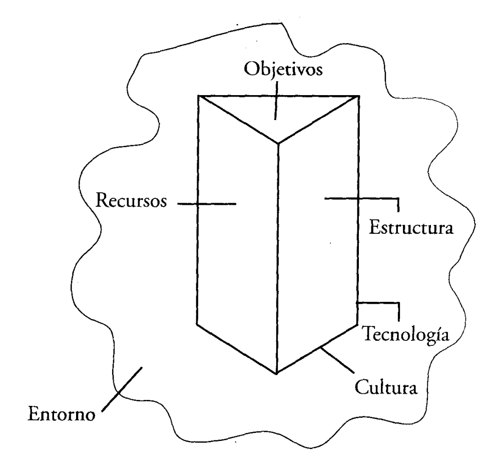


Figura 2.2 Componentes de la escuela como organización.

El modelo "Componentes de la escuela como organización" representa la interacción entre todos y su influencia recíproca. El prisma aglutina a los cinco primeros al ponerlos en contacto y se sitúa dentro del marco que establecen las variables contextuales (entorno) con las cuales también se lleva a cabo una relación de intercambio de influencias. La naturaleza y las características de los seis elementos, así como la forma dinámica y concurrente en que se relacionen, determinará el tipo de orientación que rija el funcionamiento de la escuela.

2.3. Los componentes interactúan

Nuestro intento de simplificar, aislando los seis componentes, trata de ser una solución didáctica para presentarlos uno a uno y responde más a una visión estática y analítica inicial de la organización que a una consideración dinámica. En el estudio de las organizaciones sería inadecuado, por ejemplo, analizar de forma separada la cultura y la estructura, ya que se configuran recíprocamente.

Los seis factores o componentes no producen efectos por sí mismos: la estructura organizativa, por ejemplo, proporciona el marco de una innovación, pero no garantiza su logro. Los componentes se relacionan de manera interactiva y tienen una influencia mutua. Así, por poner otro ejemplo, la abundancia o escasez de *recursos* o el uso que se les dé influirán tanto en el tipo de *estructura* que se establezca en la escuela, como en la posibilidad de conseguir o no determinados *objetivos* y, a la vez, contribuirá a determinar una *cultura* en la institución. En este mismo sentido, una *cultura* autoritaria o muy laxa en el gobierno de la escuela influirá en la transformación del tipo de *estructura* existente, de los *objetivos* de la institución o del uso que se dé a los *recursos.*

Los procesos de gestión escolar actúan directamente sobre cada uno de estos componentes, los cuales se pueden construir, crear, definir, transformar, sustituir, eliminar en forma parcial, etcétera. Una estructura inadecuada, por ejemplo, mejorará si se cambian las funciones de alguna unidad, suprimiéndola *o* trasladando a personas de una unidad a otra. Unos objetivos mal definidos pueden reformularse. Un sistema de trabajo puede ser cambiado por otro. Pero, además, la interacción entre los elementos nos permite intervenir en cada uno mediante los demás. Veamos un ejemplo:

Imagine que *coordina* un Consejo Técnico en el cual los hábitos, significados y valores que comparten los maestros de ese grupo los ha acostumbrado a resistirse al trabajo en equipo y a asistir a las reuniones; cuando acuden a ellas raras veces tratan asuntos pedagógicos. Usted enfrenta un problema de origen cultural difícil de resolver. Si queremos promover una cultura que plantee la colaboración, el trabajo en equipo y la reflexión pedagógica, es factible intentarlo de distintas maneras. Una podría ser la persuasión de la conveniencia del cambio; otra, la imposición, pero los cambos culturales no se construyen de esa manera. Pensamos que el cambio cultural puede suceder si consideramos los demás componentes de la escuela y actuamos sobre ellos. La cultura de la colaboración, el trabajo en equipo y la reflexión pedagógica pueden establecerse si se proponen al grupo:

Cambios en los *objetivos,* los cuales deben ser factibles, de éxito previsible, atractivos e interesantes, ya que afectan directamente el trabajo cotidiano de todos o de la mayoría.

• Cambios en la *tecnología,* es decir, en la metodología de trabajo en sus reuniones, en la periodicidad y duración de éstas, en los mecanismos de comunicación interna que utilizan o en los papeles de los miembros del grupo.

• Cambios en la *estructura,* por ejemplo, aumentar o reducir el número de personas que componen el grupo, modificar las funciones o las normas que rigen la vida del grupo.

• Cambios en los *recursos* consiste en dar al grupo más tiempo disponible para sus tareas de coordinación o más ayudas formativas.

Es probable que los cambios promovidos en los diversos elementos de la organización repercutan en e1 componente *cultura* y consigamos modificarla como nos propusimos.

2.4. LOS COMPONENTES Y EL ANÁLISIS DE CAUSAS

Cuando se producen efectos indeseables en las organizaciones y se busca atenuarlos o evitarlos, es preferible incidir en las causas que los provocan y no en sus efectos y síntomas. Aquí es conveniente citar el ejemplo de un señor que no podía dormir en las noches porque padecía fuertes dolores de cabeza. Él intentaba eliminarlos con medicamentos, pero como no disminuían sus dolores cada día aumentaba las dosis hasta que se dio cuenta de que excedía exageradamente la porción recomendada. Optó por consultar a su doctora, quien descubrió que la causa de los dolores de cabeza del paciente era que éste bebía mucho alcohol después de la cena. Cuando la doctora le aconsejó dejar el licor, él entendió su error:

intentaba resolver su problema con medicamentos; es decir, atacando sus efectos y síntomas y no las causas.

A menudo en las escuelas, debido al dinámico quehacer cotidiano, a las presiones externas (con frecuencia intensas), a la falta de sistematización y, sobre todo, a que no se acostumbra diagnosticar, suele ocurrir algo parecido a] protagonista de la anécdota: se quieren resolver los problemas actuando sobre los efectos y no sobre sus causas.

El diagnóstico es muy importante porque su finalidad es encontrar las causas para actuar sobre ellas, aunque a veces sea una tarea difícil.

Un procedimiento útil para realizar un diagnóstico sistematizado consiste en utilizar los componentes de la escuela, en los que pueden residir las causas de un determinado problema. Otra ventaja de este tipo de diagnóstico es que orienta adecuadamente las medidas correctivas y evita acciones erróneas o desordenadas.

Proponemos analizar el siguiente caso.

El caso de J. Plaza

J. Plaza es miembro de un equipo de asesoramiento externo que desde hace dos años realiza la evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades educativas especiales de la escuela "Libertad". J. Plaza ha constatado —como casi todo el mundo— que *las acciones de los docentes en relación con la atención a la diversidad en la escuela son insatisfactorias.* Opina que la causa del problema es que "los sistemas de coordinación que utilizan los maestros Funcionan en forma inadecuada»'.

J. Plaza expresó su opinión abiertamente en una reunión del Consejo Técnico a la que fue invitado. María, la directora, estuvo de acuerdo con sus apreciaciones y manifestó las suyas. "Lo que nos pasa está muy claro —dijo María durante la sesión— deberíamos revisar el funcionamiento de nuestras reuniones de coordinación de cada ciclo; tendríamos que mejorarlas".

María indicó que la causa de la falta de coordinación quizá sería —"un problema de metodología de trabajo en los equipos de profesores"—. Es decir: deficiencias y errores en los sistemas de convocatoria de las reuniones, en su duración, en los papeles de cada

docente en éstas, en los modos de discusión y de toma de decisiones, en el seguimiento adecuado de los acuerdos, etcétera.

"Es aquí —concluyó el asesor— donde se debería poner énfasis y las soluciones para la mejora.
Carlos y Alba, profesores de la escuela que asistían a la reunión del Consejo Técnico, pensaron que los sistemas y los métodos de trabajo de los equipos eran poco pertinentes o ineficaces. Pero, cada quien por su lado, se preguntaron si habría otras causas del problema.

Cuestiones para reflexionar

Seguramente usted comprende la duda común de Carlos y Alba. En efecto, los sistemas y métodos de trabajo pueden haber ocasionado efectos insatisfactorios. Sin embargo, ¿será suficiente con mejorar los sistemas y métodos de trabajo para conseguir la coordinación deseada?, ¿no sería mejor investigar si existen otras causas del problema con el fin de incidir en ellas y corregirlo con mayor efectividad?¿La falta de coordinación podría deberse a que algunos docentes se resistían a cambiar sus prácticas educativas?

Quizás el problema se debió a que tanto las funciones de los equipos de ciclo como los responsables de coordinar no estaban claramente especificados.

La falta de recursos, tal vez de tiempo o de formación de los docentes podría ser otra posibilidad.
¿La escuela dispone de directrices institucionales claras que orienten coordinada y coherentemente las prácticas profesionales de los docentes relacionadas con la atención a la diversidad?

¿Cómo realizar un análisis diagnóstico más preciso de lo que ocurre en la escuela?, ¿qué otros aspectos omitieron J. Plaza y María en los suyos?

Analicemos el caso anterior. Tanto J. Plaza como María sugirieron a los docentes revisar el funcionamiento de sus reuniones de coordinación con el fin de mejorarlas, lo que implicaría revisar el componente *tecnología,* al cual pertenece la metodología de trabajo del grupo que abarca los modos de convocatoria de las reuniones, los sistemas de discusión y de toma de decisiones, el procedimiento para fijar los puntos del orden del día, para hacer el seguimiento de los acuerdos, etcétera. Hasta aquí todo parece lógico y oportuno; sin embargo, usted podrá advertir que *la solución a la que se llegue será pardal o incompleta sino se consideran otras posibles influencias o causas que sólo pueden descubrirse sise tienen presentes los cinco componentes restantes.*

Así, al analizar el problema se debe tratar de encontrar respuestas a las siguientes interrogantes:
Objetivos (en relación con la atención a la diversidad en la escuela) ¿Son explícitos?, ¿todos los interpretan de la misma manera?, ¿qué grado de consenso existe en torno a ellos en ese grupo?, ¿quién o quiénes los definen?, ¿hasta qué punto son o no ambiciosos, realistas y factibles?, ¿qué grado de implicación suponen para los miembros del equipo?, ¿son el resultado de una negociación o de una imposición?, etcétera.

• *Recursos* ¿Es suficiente el tiempo dedicado a las sesiones de trabajo en los equipos de ciclo? ¿es pertinente la periodicidad de esas sesiones?, ¿los miembros del grupo tienen la formación suficiente para realizar las tareas que se les piden?, etcétera.

• *Estructura* ¿El número de docentes que componen ese grupo de trabajo es el adecuado?, ¿cuáles son sus funciones?, ¿las tareas que desarrollan son complementarias con las que realizan otras personas y grupos?, ¿qué competencias debe tener el coordinador del grupo?, etcétera.

• *Cultura* Los equipos de ciclo consideran que reunirse ¿es un hábito saludable o una obligación formal, incómoda e inevitable?, ¿existe la idea de que las reuniones se desarrollan en un clima muy informal?, ¿demasiado rígido?, ¿de que son una pérdida de tiempo?, ¿el ritual de las reuniones ayuda o dificulta el buen funcionamiento del grupo?, etcétera.

Entorno ¿Existen presiones o requerimientos externos que determinan que las reuniones tengan un contenido y un enfoque específicos?, ¿en qué grado esa presión se debe a la legislación y a los reglamentos? etcétera.

El diagnóstico de J. Plaza y María puede sustituirse por otro más profundo, elaborado en común —siempre que sea posible— y que indique las causas mis influyentes, situadas, por ejemplo, en los componentes *objetivos* o *estructura.*

Dicho de otra manera, la sugerencia de J. Plaza y de María debería posponerse para investigar, por ejemplo, qué entiende cada docente de la escuela por "necesidades educativas especiales" o por «atención a la diversidad" *(objetivos* con el fin de establecer significados comunes y compartirlos; o examinar las funciones de los equipos de ciclo para actualizarlas, reformularlas y evitar equívocos *(estructura).*

A partir de los ejemplos anteriores, vale la pena destacar algunas consecuencias importantes de carácter general.

• Consideremos a los seis componentes de la escuela como seis vías o puertas de acceso que nos pueden ayudar a hacer un diagnóstico sistematizado que identifique las causas de los efectos indeseables, a guiamos en la búsqueda de alternativas para la solución de un problema o auxiliamos para iniciar un proyecto de innovación.

• Si se analizan con cuidado los resultados del diagnóstico y las circunstancias de cada caso, se tendrán elementos objetivos para decidir en cuál o cuáles componentes conviene incidir primero, dado su peso o influencia en la tarea que iniciaremos, con el fin de corregir, reorientar o mantener nuestras prácticas.

• El diagnóstico en común debe ser el primer paso para garantizar la colaboración comprometida en los procesos posteriores en función de las necesidades planteadas.
«En esta escuela tenemos problemas y habrá que ir probando soluciones por Caminos diferentes con el fin de encontrar algún remedio": así piensa y actúa un directivo que no diagnostica, que se basa en intuiciones. Tratar de resolver los problemas de esta forma implica pérdida de tiempo, duplicación de funciones, derroche de recursos, paciencia y, sobre todo, un alto riesgo de fracasar en el intento, pues se actúa de manera errática.
"En esta escuela tenemos problemas debido a que nuestros sistemas de coordinación

interna no funcionan bien, pero se pueden mejorar, o a que la mayoría no ha entendido bien nuestros objetivos": sería el pensamiento y la actitud de una persona o de un equipo docente que sí diagnosticó, que sugiere de inmediato acciones concretas, claramente encaminadas a revisar y modificar los sistemas y métodos de trabajo o a promover alguna reunión respecto a los propósitos del grupo, para aclarar significados y compartirlos. Actuar de esta manera será más eficaz, preciso, satisfactorio y económico.

En *El proyecto escolar* (SEP, 1997) se hace una aportación muy interesante en relación con los procesos diagnósticos y el análisis de las causas de la problemática de nuestras escuelas. Además, dicho texto presenta ejemplos de cómo proceder en el diagnóstico del "problema principal" de las escuelas cuando éstas tratan de encontrar el suyo.
En el cuadro 2. 1 se muestra la síntesis del diagnóstico de tres escuelas.

Cuadro 2.1. Síntesis del diagnóstico de tres escuelas en relación con su problema principal

	Factores que inciden en el problema (causas)	Recursos con que cuenta la escuela	Estrategias propuestas
Primaria urbana "Rafael Ramírez" (t.m.) Principal problema educativo seleccionado: Deficiencias en la comprensión de lectura	Poco dominio de los contenidos de la asignatura de Español por parte de algunos maestros.	Libros del maestro y de texto de Español.	Estudiar colectivamente los libros con los que cuentan.
	Las actividades dentro del aula enfatizan las copias y los dictados.	Disposición de los padres para apoyar actividades fuera de la escuela.	Conocer, discutir y acordar propuestas didácticas para el fomento a la lectura dentro y fuera de la escuela.
	Poco uso de la biblioteca escolar.	Biblioteca escolar.	Fomentar el uso de la biblioteca.

Primaria urbana “Basilio Vadillo” (t.v.) Principal problema educativo seleccionado: Deficiencias en la comprensión de lectura	Faltan estrategias compartidas entre profesores de los distintos grados. Poco uso de los Libros del Rincón.	Disposición de todos los maestros para el trabajo en equipo. Asesoría. Colección completa de los Libros del Rincón.	Aprovechar la experiencia de la asesoría para establecer estrategias articuladas entre los distintos grados. Formar un club de lectura con la participación de maestros y alumnos.
Primaria rural indígena “Héroes de Nacozari” Principal problema educativo seleccionado: Deficiencias en la comprensión de lectura	Manejo inadecuado por parte de los maestros del enfoque para la enseñanza de la lengua. Inexistencia de biblioteca escolar. Poco o nulo estímulo de las familias para que los niños lean fuera de la escuela.	Libros para el maestro y de texto de Español. Buena relación con los padres de familia.	Estudiar colectivamente el enfoque de la asignatura de Español. Solicitar los Libros del Rincón para formar una biblioteca y fomentar su uso. Realizar un taller de fomento a la lectura para padres.
	CARÁCTER ÚNICO DEL PROYECTO ESCOLAR		

La experiencia acumulada por las escuelas que han participado en el proyecto “La gestión en la escuela primaria” y por los equipos técnicos externos de apoyo, también sugiere que al efectuar el diagnóstico conviene recurrir a diferentes fuentes de información. En el texto *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico* (SEP, 1999) se mencionan las siguientes:

° Opiniones de los maestros
• Estadística escolar

• Cuadernos de los niños
• Exámenes
• Opiniones de los niños y los padres de familia

en el Cuadro 2.2.

Cuadro 2.2. Ejemplo parcial de diagnóstico

Ámbito/área de actividad	Fortalezas 1	Debilidades 2	Análisis de causas 3
Académico	• Coordinación y coherencia en los sistemas y procedimientos de evaluación. • El proceso constante y riguroso que realizan todos los equipos de ciclo/ Academias en la elaboración y revisión de sus planes. • Coherencia en la selección y uso de los materiales de uso didáctico a lo largo de todos los ciclos, entre otras cosas.	• Las propuestas educativas que llevamos a cabo en relación con los hábitos personales y sociales son desordenadas; es evidente la carencia de una planificación coherente.	• Parece un problema de estructura y de tecnología: las funciones de los tutores son confusas; las reuniones de trabajo de los equipos de ciclo funcionan mal.
		• Los sistemas de agrupamiento de los alumnos dificultan la atención a la diversidad.	• Parece un problema de objetivos: la atención a la diversidad nunca se ha planteado como un propósito decidido; siempre se ha eludido tratarlo.
		• La organización del sistema de tutorías es muy descoordinado y poco sistemático.	• Parece un problema de recursos: falta de tiempo. También es cultural: muchos maestros asumen la función tutorial de manera rutinaria.
de actividad			causas 3
		• Se observan "saltos" entre los contenidos que se estudian en un nivel/ciclo y el siguiente, por ejemplo en el área de Español. La secuenciación es deficiente.	• Parece un problema de tecnología, del sistema de trabajo que utilizan los equipos de docentes para elaborar y revisar sus planes. También la causa está en la deficiente formación de los maestros respecto a la planeación.

1 Prácticas satisfactorias.
2 Prácticas insatisfactorias, mejorables, incompletas.
3 De las prácticas insatisfactorias: el ámbito en que podrían situarse, de preferencia.

Nota: Habría que proceder de igual modo en relación con las otras áreas de actividad ámbitos;
Administrativo, de Gobierno Institucional de Servicios y del Sistema Relacional.

2.5. LA NECESIDAD DE DIRECTRICES INSTITUCIONALES EN LA ESCUELA

Cualquier organización, desde una *gran* empresa hasta un hospital, un club deportivo o una organización no gubernamental **(0NG)** o de derechos humanos que pretenda que sus acciones sean coordinadas y congruentes deberá realizarlas conforme determinadas directrices y pautas que las orienten. Esas directrices generales o guías de acción podrán ser planificadas o espontáneas, explícitas o tácitas, pero en todos los casos son perceptibles, es decir, todos los miembros de la organización saben de su existencia.
En las escuelas sucede algo parecido. Desempeñar una tarea compleja, como la educación, en equipo, supone múltiples beneficios (ayuda mutua, cargas laborales equitativas, posibilidad de formación profesional y enriquecimiento cultural con las aportaciones de los colegas) tanto para maestros como para alumnos. Pero junto a esos beneficios, también existe Una serie de obligaciones que cumplir *y* reglas que observar para actuar efectiva y honestamente como miembro del grupo; esto implica poner al servicio de la organización una parte de uno mismo: capacidades, convicciones y también parcelas de libertad.
En las escuelas las acciones individuales y colectivas deben ser coordinadas y congruentes; esto sólo se logrará si los maestros y demás miembros de fa comunidad escolar establecen algunos acuerdos basados en determinados principios o criterios. Para conseguir dichos acuerdos es preciso que los maestros superen posturas individualistas o poco solidarias; que se formen una visión más global y trascendente del trabajo docente que se realiza en la escuela. Sólo de esta manera quedarán atrás expresiones como “mis alumnos”, referidas al grupo que el maestro atiende durante un año escolar, para pasar a considerar que todos los alumnos de la escuela “son de todos los maestros” que trabajan en ella, pues todos influirán en el proceso de escolarización de cada estudiante.

Esa visión global contribuirá, por otra parte, a fortalecer los sentimientos de pertenencia a la organización y de responsabilidad compartida, los cuales son imprescindibles para el buen funcionamiento de la escuela, independientemente del planteamiento personal de cada docente o del modelo de análisis de la realidad que se utilice.

La necesidad de construir acuerdos entre todos los miembros de la comunidad escolar es imprescindible y perentoria, debido a la naturaleza y las características de las escuelas, así como a la función social que éstas cumplen. Incluso en la escuela mejor organizada y con una coordinación notable, a veces los docentes incumplen los acuerdos comunes porque en las aulas trabajan con una libertad casi absoluta.

La enseñanza de calidad sólo es posible si los miembros de la comunidad educativa y, sobre todo, los integrantes del consejo técnico comparten determinados criterios sobre principios didácticos, estrategias organizativas o posicionamientos ideológicos; en caso contrario difícilmente podrán garantizarse la coherencia en el desarrollo del currículum, la necesaria continuidad en el trabajo de los docentes o la eficacia.

Además, la necesidad de establecer acuerdos se justifica por algunos principios y convicciones ampliamente aceptados por los profesionales progresistas de la educación y en las escuelas en donde se desarrollan buenas prácticas. Entre esos acuerdos destacamos los siguientes:
Es necesario que cada docente renuncie en cierta forma a sus planteamientos personales en beneficio de la acción educativa colectiva.

• El derecho individual de cada maestro a decidir sobre los contenidos y los métodos didácticos tiene como límite la armonización de estas elecciones con las que hacen el resto de los profesores.

• Las elecciones anteriores deben considerar siempre las necesidades de los alumnos.

• Los derechos de los alumnos y de los maestros tienen el mismo valor. Los estudiantes tienen el derecho a recibir *una* educación de calidad y ésta sólo es posible si entre sus maestros existen planteamientos congruentes y acciones solidarias fundamentadas en algunos criterios comunes.

2.5.1. Construir acuerdos es una tarea compleja pero factible

Procurar acuerdos entre maestros de una escuela, aun con los padres y madres de sus estudiantes, es una tarea difícil porque siempre habrá discrepancias entre las expectativas de cada persona o la falta de consenso con respecto a fines y valores. Por otra parte, diversos análisis de la escuela de enfoque micro político subrayan la evidencia de que en ellas se vive un clima de conflicto; sin embargo, éste no es, necesariamente, un indicio de que una organización es deficiente o de una gestión inadecuada, sino un atributo permanente de la naturaleza de las organizaciones.

Entonces, la diversidad de percepciones, interpretaciones o expectativas entre los miembros de una organización no significa que el conflicto sea una situación disfuncional sino una característica inherente a la escuela. Por esto, la variedad de opiniones no debe ser argumento para intentar justificar actitudes conformistas o pasivas que consideren utópicos el trabajo colaborativo o los planteamientos “de la escuela”, ya que en otras escuelas a pesar de existir circunstancias similares se intenta pasar de los planteamientos individualistas a otros más colaborativos y globales, y se consiguen logros.

A menudo, las propuestas de acciones coherentes y coordinadas a partir de criterios compartidos y del trabajo en equipo deben enfrentar determinadas posturas personales contrarias o pasivas que malinterpretan el derecho de “libertad de cátedra” o que olvidan que la acción educativa se justifica en función de los intereses y las necesidades de los alumnos.
Partimos, pues, de que la elaboración de instrumentos (el proyecto educativo, los planes anuales, el reglamento interno y los informes) que reflejen los acuerdos institucionales posibilita acciones individuales y colectivas más económicas y racionales. Además, dichas herramientas ayudan a aclarar las ideas, a compartirlas y orientar la acción organizativa, y posibilitan prácticas escolares coordinadas, coherentes y congruentes, pero, sobre todo, permiten *legitimar* o no las acciones individuales y colectivas de la comunidad escolar.
Por todas estas razones, las escuelas elaboran y desarrollan planes y proyectos orientados por directrices institucionales con el fin de elevar la calidad de la educación.
El proyecto educativo, los planes anuales, el reglamento interno y los informes que elabore cada escuela podrían ser los instrumentos clave que reflejen las directrices institucionales o, en suma, los ejes que orienten las prácticas educativas.

Dichos instrumentos deben ser sencillos, realistas, prácticos y construirse día a día, y no convertirse en documentos formalistas, descontextualizados o sólo decorativos. Además, deben ser coherentes con las circunstancias internas y externas de la escuela; es decir, los márgenes de autonomía que permitan la normatividad y los reglamentos, las características del entorno escolar y las de la propia institución.

2.5.2. El proyecto educativo, un instrumento para registrar acuerdos.

Consideradas la naturaleza y la función de la escuela, y conscientes de las necesidades de ésta, propusimos que la comunidad escolar acordara algunos principios de carácter didáctico, organizativo y orientador con el fin de elevar la calidad de la educación. A menudo, esos acuerdos se convierten en instrumentos de trabajo a los que denominamos proyectos. Asimismo, esos principios pueden servir de guía para otras actividades de la escuela, por ejemplo, las relaciones con las familias de los alumnos.

Los acuerdos pueden referirse a diversos ámbitos, por ejemplo, sabemos que es conveniente ponerse de acuerdo sobre qué trato debe darse a la diversidad de los alumnos; es decir, si se desea que adquieran determinados hábitos personales o sociales, o qué capacidades de tipo cognitivo o motor, entre otras, se quiere promover; en suma: se trata de acciones del ámbito académico. Estos acuerdos se plasman en los programas de aula o en los diversos instrumentos que conforman un proyecto educativo.

Pero las acciones que se desarrollan en las escuelas trascienden el ámbito didáctico, y, en este sentido, es conveniente mirar fuera del aula, hacia el funcionamiento de otros ámbitos cuya finalidad es facilitar y apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma se puede apreciar la importancia de los acuerdos relativos a cómo se entiende o qué se quiere conseguir de la participación de los diversos componentes de la comunidad escolar en el gobierno de la escuela; si vale la pena tener como guía de acción el propósito de promover una gestión económica participativa y transparente b si favorecer el desarrollo profesional de los maestros de la escuela forma parte de los objetivos institucionales. Es decir, los acuerdos también pueden referirse a los demás ámbitos de actividad que conocemos.

Un proyecto educativo, por consiguiente (Antúnez, 2000), constituye una herramienta que, a manera de marco general de referencia, explica los principios y acuerdos que servirán para guiar coherentemente las decisiones que se tomen en la escuela, así como las prácticas que desarrollarán en ella las personas y los grupos.

Actividad 2.1

Quizás a usted le preocupe alguna situación problemática o determinadas prácticas educativas que pueden mejorarse, descubiertas por medio de su propia observación o por los análisis y reflexiones llevados a cabo con las demás personas de su equipo directivo o por las sesiones del consejo técnico.

Propuesta
Trate de identificar, junto con sus colaboradores, una de esas situaciones, prácticas o resultados negativos, y efectúe un proceso diagnóstico.

• Considere los componentes de las organizaciones que comentamos en el capítulo como elementos para guiar su reflexión y determinar las causas.

• Promueva la participación de todos sus colaboradores en el análisis.

• Diseñe, si es posible, un sencillo plan de acción, con la intención de mejorar la situación.

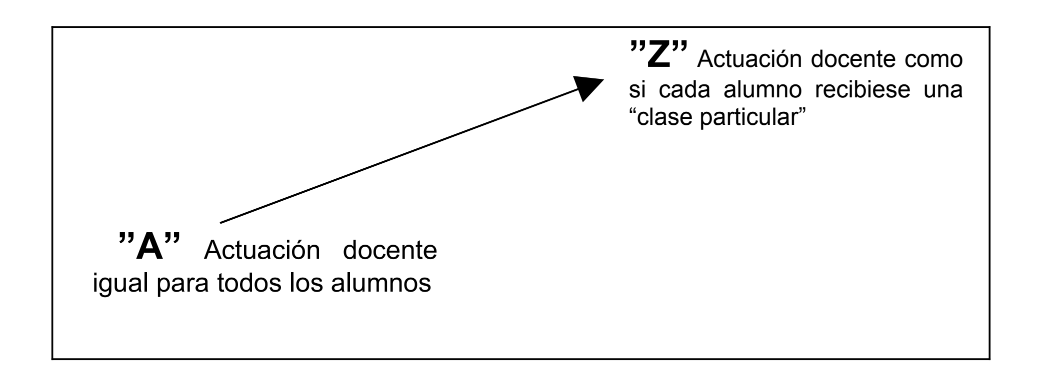
3. ORGANIZACIÓN DE LOS ALUMNOS Y DE LOS DOCENTES.

3.1. LA ORGANIZACIÓN DE LOS ALUMNOS.

La educación escolar implica las actividades de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en grupos de alumnos. Conocer las formas más adecuadas de establecer esos grupos para que los procesos de aprendizaje sean más efectivos es una preocupación de todos los docentes. Sólo en algunas situaciones excepcionales de enseñanza se atiende en forma individual a cada alumno (niños con necesidades educativas especiales, por ejemplo); y solamente en algunas modalidades de la enseñanza a distancia se dan casos singulares en las que el agrupamiento de los alumnos es un problema resuelto.

La ayuda del docente debe llegar a todos los estudiantes del grupo; conseguirlo es difícil porque implica el intento por proporcionar una enseñanza que se adecue a las capacidades y motivaciones de cada alumno. Se supone que cualquier educador sabe que entre sus estudiantes existen diferencias de diversa naturaleza, que lo obligan a considerar a cada uno de ellos como un caso único. Esas diferencias en los ritmos de aprendizaje, intereses, maduración, características del ámbito familiar de procedencia o aptitudes, por citar algunas variables de cierta relevancia, dan lugar a grupos muy heterogéneos y obliga a construir respuestas educativas apropiadas para cada alumno.

Podría decirse que los docentes trabajan a lo largo de un continuo de situaciones, entre “A” y “Z”, que están representadas, de alguna manera, en la figura 3.1.



La situación ideal sería aquélla en que el profesor, luego de finalizar su actividad docente, consiguiera que cada alumno encuentre una respuesta justa y adecuada a sus necesidades particulares. Esto es difícil de lograr y sólo ocurrirá en circunstancias poco habituales. Sin embargo, los docentes deben esforzarse por reconocer en qué punto de ese continuo (desde la “A” hasta la “Z”) se encuentran y tratan de progresar en el recorrido hacia la “Z”, separándose de la situación “A”, porque ésta implica prácticas educativas insatisfactorias e injustas.

Las respuestas —si desea aproximarse a lo ideal— afectarán, sin duda, sus planteamientos metodológicos y dependerán mucho de las decisiones que tome en relación con el uso de los

espacios y los tiempos —como se verá más adelante—, pero, sobre todo, con las modalidades de agrupamiento de los alumnos.

Así pues: ¿cómo agrupar a los alumnos?, ¿en grupos homogéneos?, ¿en grupos heterogéneos?, ¿en conjuntos permanentes o variables?, ¿por edades?, ¿por capacidades? Éstas son algunas incógnitas, entre otras, que deben ser resueltas.

En primer lugar, las formas de agrupar a los alumnos deben considerarse junto con las utilizadas para la organización de sus profesores. En segundo lugar, la elección de una manera de agrupar depende de un conjunto de concepciones sobre la enseñanza que, en cualquier caso, deberían orientarse por la voluntad de atender las diferencias individuales y el intento de que la acción docente sea más eficaz.

En el estudio del problema de cómo agrupar a los alumnos, las coordenadas vertical y horizontal nos facilitan su análisis y comprensión. La primera sirve para examinar el tipo de agrupamiento que regirá a un conjunto de estudiantes durante toda su escolaridad; la segunda plantea cómo distribuir en grupos más pequeños a un contingente de alumnos en circunstancias académicas similares —casi siempre de la misma edad y con un número similar de años escolarizados—, para atender mejor las diferencias individuales.

3.1.1. La organización vertical

Las características de progresión, continuidad o dificultad creciente, entre otras, del currículo escolar y el hecho de que deba cursarse en un determinado número de años (los que manda la normatividad para cada nivel educativo), obligan a las escuelas a proponer un itinerario para organizar el proceso educativo de sus alumnos. La opción más común es que se gradúe la enseñanza mediante la fragmentación del currículo en cierta cantidad de porciones o “paquetes” de objetivos Y contenidos que seguirán todos los alumnos a un ritmo similar. Por ejemplo, dividir el currículo de la enseñanza primaria en seis bloques de objetivos y contenidos, y asignar sendos bloques a los seis grados que constituyen el nivel.

También podría establecerse una propuesta curricular sin dividirla en porciones para que cada alumno la siga de manera continua, personal, libre y flexible. Ésta sería la solución más lógica, aunque la más difícil de llevar a cabo debido a su complejidad organizativa y porque requiere abundantes recursos humanos y planteamientos didácticos innovadores.

Si se 0pta por la primera de las soluciones, graduar la enseñanza, se dividirá al conjunto de estudiantes en grupos, considerando diversos criterios —la edad cronológica, fundamentalmente, y su nivel de instrucción— y a cada grupo se asignará uno de los bloques de objetivos y contenidos para que sean cursados a lo largo de un año escolar.

Los directivos y docentes deben decidir cómo agrupar a los alumnos a lo largo de su periodo de escolarización. Esa *organización vertical* de los estudiantes puede realizarse mediante tres sistemas: graduado, no graduado o semigraduado.

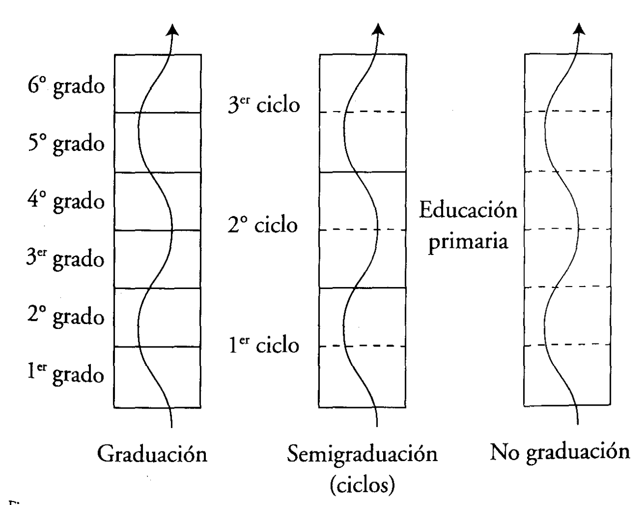


Figura 3.2. La organización vertical de los alumnos.

Características del sistema **graduado**

a) Divide el progreso de los alumnos en niveles o grados que deben cursarse exactamente durante un año académico.

b) Divide cada nivel educativo (primaria, secundaria, etcétera) en tantos grados como años escolares de duración establezca la estructura del sistema educativo oficial para cada uno.
c) Asigna a cada grado un conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje a manera de paquetes cerrados. Cada paquete forma con los demás un conjunto de parcelas que se añaden unas a otras durante todo el nivel escolar hasta formar un todo.
I) Cada grupo de alumnos es promovido al grado siguiente al final del año escolar, con la excepción de quienes reprueben el curso.
e) Perjudica el trabajo en colaboración de los profesores.

f) Carece de estrategias metodológicas individualizadoras, pues no toma en cuenta el progreso libre de los alumnos.

A pesar de sus limitaciones, el sistema graduado es el más utilizado. Esto se debe a las siguientes razones:

Agrupar en función de La edad facilita la planificación y el control burocráticos (elaboración del mapa escolar, establecimiento de los procesos de escolarización de la población de una zona, etcétera). Sin embargo, da lugar a una rigidez casi inevitable al organizar la escolarización de los alumnos. La causa principal es que se determina el inicio de la escolaridad obligatoria en función de la fecha de nacimiento de los alumnos. Así, un niño puede iniciar su escolarización sin problemas, mientras que otro, que nació tres días después que el anterior, tal vez deba iniciar ene! ciclo escolar siguiente. La edad cronológica, entonces marca pauta del agrupamiento desde el primer momento.

Es el modelo más conocido por los docentes, ya que la mayoría de ellos se educó en él y les da seguridad. Por esa razón, la inercia o en ocasiones la rutina producen resistencias a los cambios y se sigue eligiendo esta solución más tradicional.

Administrativamente es el modelo más sencillo para distribuir un contingente de alumnos en un determinado número de aulas Y profesores.
El sistema graduado se encuentra *en una contradicción,* pues, por un lado, trata de individualizar la enseñanza y por el otro, agrupa los estudiantes en función de la edad cronológica, siempre debido a que las escuelas tienen un número limitado de profesores y aulas.
Mejorar el sistema graduado parece un problema imposible de resolver; *sin* embargo los maestros que trabajan en las escuelas unitarias dan un buen ejemplo de lo que es organizar el currículo en función de las necesidades de los estudiantes, variando continuamente el agrupamiento de éstos según las actividades que se desarrollan *en* el aula y guiando, en suma, su progreso de manera flexible y con claridad no graduada.

Compartimentar el currículo limita el progreso libre *del* alumno y atribuye al grupo y al tiempo un valor superior a Los intereses y Las necesidades de los estudiantes. Además, se ha acusado al sistema graduado de favorecer la enseñanza uniformadora y consagrar la existencia de «alumnos repetidores”. El sistema graduado exige que el alumno se adapte al currículo, es decir, que se adecue a los medios y no a la inversa, como requeriría un proceso educativo más racional.

El sistema no graduado

El sistema no graduado es una forma de organizar el progreso de los alumnos que busca garantizar la progresión constante y libre de cada uno de ellos reconociendo y considerando sus particularidades y diferencias individuales.

El sistema no graduado permite que ci alumno aprenda a un ritmo propio y, de esta forma, elimina los inconvenientes del sistema graduado. El hecho de suprimir las barreras artificiales de los *grados* permite avanzar en el aprendizaje en función de los ritmos particulares (progreso libre) y Sugiere poner el máximo interés en la enseñanza individualizada.
El sistema no graduado intenta eliminar los inconvenientes del sistema graduado; sus características principales son las que aparecen en el siguiente recuadro.

Características del sistema no graduado

a) Suprime las barreras artificiales de los grados.
b) Carece de una distribución rígida de los contenidos de aprendizaje para cada grado, ya que éstos no existen.
c) Permite el progreso libre de los alumnos; es decir, posibilita el avance en los aprendizajes y el tratamiento de los contenidos según el ritmo de cada estudiante.
d) Pone el máximo interés en los intentos de una enseñanza individualizada.

La dificultad de aplicar un sistema de organización vertical no graduado puro y continuo es más un problema de recursos (maestros de apoyo, espacios, tiempo disponible para la planificación de las tareas docentes o financiación) que de falta de soluciones relativas a la

metodología didáctica, a menudo bien conocidas y al alcance de cualquier grupo innovador de docentes

Además, el sistema no graduado del progreso de los alumnos como solución única es muy raro en la educación escolar convencional. Sus evidentes ventajas y beneficios para los alumnos, y algunas otras destacadas por Payan (1992), sólo pueden conseguirse al aplicar este sistema en instituciones de educación no formal, disponer de los medios necesarios suficientes y desarrollar una metodología adecuada.

El ciclo como unidad de organización y agrupamiento de profesores y alumnos.

Debido a la gran dificultad que implica organizar un centro escolar ordinario de forma absolutamente *no graduada1* la organización en ciclos posibilita un sistema más flexible y puede proporcionar respuestas más pertinentes y adecuadas a la heterogeneidad de los estudiantes.

La ordenación en ciclos constituye un sistema semigraduado de los alumnos y también del trabajo de los profesores; las características más relevantes del sistema semigraduado son las que se presentan en el siguiente recuadro.

Características del sistema semigraduado (organización en ciclos).

Fragmenta el progreso de los alumnos en unidades de tiempo superiores a un año escolar, habitualmente dos o tres. En el caso de la escuela primaria en España, el ciclo, si se permite la analogía, sería como “un gran nivel o grado” que debe cursarse en dos años escolares.
Comporta diseñar y desarrollar el currículo pensando en un gran grupo de alumnos de edades diferentes, que son compartidos por un conjunto de profesores. Por tanto:

• La secuenciación de los contenidos de las diversas asignaturas se establece en un continuo carente de parcelas internas en función de las edades o grados (recordemos que no existen). De la misma manera, los materiales curriculares se elaboran o seleccionan pensando en la idea global del ciclo.

• El trabajo en equipo de los docentes es un prescindible. La planificación curricular, por tanto, se hará en común, pensando en rodos los alumnos adscritos al ciclo. No se ajustarían a la idea de trabajo en ciclo aquellos profesores que decidiesen individualmente qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar a su grupo, de manera parcelada. para luego tratar de coordinar con los demás docentes lo que decidieron unos y otros en solitario sin considerar la perspectiva general de todo el ciclo.

c) Permite el progreso libre de los alumnos en función de sus capacidades mediante procesos de enseñanza individualizada y adaptaciones curriculares oportunas.

d) Los alumnos son estudiantes que cursan un determinado ciclo, sin más especificaciones, esto es, en lugar de decir “alumnos de tercer o cuarto curso de primaria” se diría “alumnos de segundo ciclo de primaria”.

e) Ayuda a asegurar la continuidad en los aprendizajes y en los métodos de enseñanza mediante una organización de perspectiva amplia (superior a la que proporciona considerar la enseñanza por grados, uno tras otro). También favorece la concertación entre los

docentes del mismo ciclo.

39 Permite una mejor organización de las actividades de recuperación para los alumnos de aprendizaje lento y de profundización para los de aprendizaje rápido. Ambos problemas son más fáciles de resolver mediante el trabajo del equipo de maestros del ciclo que a partir de las aportaciones de cada profesor en solitario.

g) Favorece una adscripción de los maestros a los grupos-clase y a las asignaturas de una forma más congruente con las necesidades de los alumnos.

h) Da lugar a proximidad e inmediatez en las relaciones entre los docentes que inciden en el mismo ciclo, que ayuda a resolver una problemática afín y compartida.
i) El trabajo en equipos de ciclo evita, por una parte, las situaciones de aislamiento del maestro en su aula, que el sistema de organización graduada favorece; por otra parte, permite el trabajo en grupos pequeños de docentes, más operativo y productivo generalmente que el del consejo técnico (sobre todo en escuelas grandes), ya que se ocupa de tareas más especializadas y la interacción entre sus componentes es mucho mayor, dada su proximidad.

j) El equipo de ciclo constituye una instancia ideal tanto para la formación de los profesores noveles, como para la actualización permanente de los que tienen más años de servicio.
k) FI hecho de que varios maestros (supongamos dos o tres) compartan la enseñanza de dos “grupos-clase” puede ayudar mucho a un tratamiento equilibrado de sus alumnos. Para determinados estudiantes, permanecer más de un año escolar con el mismo profesor, en un aula monodocente, pasando juntos de un grado al siguiente, puede llegara ser perjudicial.
Factores negativos relacionados con la incompatibilidad de caracteres ola dinámica de las relaciones interpersonales, no siempre satisfactorias, pueden corregirse con la organización de equipos de maestros de ciclo.
l) Ayuda a superar la idea de “posesión” que tienen los maestros de un solo grupo-clase de estudiantes: el que le correspondió ese año. El equipo de maestros de ciclo conoce y se responsabiliza de *todos los alumnos del ciclo ya* que no «pertenecen” exclusivamente a uno u otro docente.

Así pues, la enseñanza por ciclos participa de la enseñanza graduada porque mantiene una compartimentación del currículo (ciclos lº, 2º y 3°), pero al disponer de suficiente tiempo (dos años escolares por ciclo en educación primaria) permite considerar más fácilmente los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos. La enseñanza por ciclos pretende aprovechar tanto las ventajas de los sistemas graduados (la simplicidad organizativa y administrativa) como las de los no graduados (respeto al progreso libre de los estudiantes). La enseñanza por ciclos constituye, en suma, una solución organizativa más racional que la graduada, pues se adapta mejor a las necesidades educativas de los alumnos.

3.1.2. La organización horizontal.

La organización horizontal tiene por objeto distribuir un contingente de alumnos con características comunes (misma edad y número de años escolarizados) en varios grupos en función de criterios diversos. El ejemplo más simple es cuando un conjunto numeroso de alumnos del mismo grado se divide en grupos-clase más pequeños (“A”, “B”, “C”) para ubicarse en salones distintos.

Las soluciones más frecuentes ante esta situación se basan en criterios relacionados directamente con las características de los estudiantes, dando lugar a dos tipos generales de agrupamientos: *homogéneos y heterogéneos.* Los grupos homogéneos se establecen considerando alguna variable que tenga influencia en los aprendizajes de ‘os alumnos: coeficiente intelectual, nivel de instrucción, etcétera. De esta manera, se constituyen grupos de alumnos de aprendizaje lento y otros de aprendizaje más rápido. En cambio, los grupos heterogéneos se establecen considerando criterios aleatorios (orden alfabético de los apellidos, número de orden en la inscripción, etcétera); en ellos hay alumnos muy diversos que aprenden a ritmos diferentes.

El debate sobre si es más conveniente organizar a los alumnos en grupos homogéneos o heterogéneos es una controversia cuyos resultados son poco satisfactorios. Situar a los estudiantes en grupos separados según sean de “aprendizaje rápido” o de “aprendizaje no garantiza por si solo mayor eficacia que si se les agrupara mediante criterios aleatorios.

En realidad, los *grupos homogéneos no existen.* Es innecesario recordar los resultados de investigaciones y estudios en la literatura pedagógica internacional. El peso de las evidencias es suficiente para demostrarlo. Incluso en el supuesto de que se diese un grado muy alto de homogeneidad en un grupo de alumnos en un momento específico (supongamos que en el nivel de instrucción en una determinada asignatura), esa homogeneidad dejaría de existir en un plazo breve, ya que la intervención de otras variables (capacidades, actitudes, motivación, maduración, interés, etcétera) ocasionaría, con el paso del tiempo, nuevas diferencias y disparidades entre los alumnos.

Por tanto, intervenir en las aulas como si todos los alumnos fuesen iguales sin discriminar acciones ni destinatarios, es tanto como garantizar la ineficacia y alejarse del propósito de atender adecuadamente las necesidades de cada uno de ellos.

El éxito o fracaso de la intervención de los docentes dependerá menos del tipo de agrupamiento elegido y más de la oportunidad y pertinencia de la metodología utilizada, la cual debe adecuarse al contexto en donde se desarrolla la acción y a su congruencia con las características, necesidades y expectativas de cada alumno. Dicha metodología estará siempre en función de las posibilidades que permitan los recursos disponibles.
Si la solución dependiera sólo del tipo de agrupamiento, cada vez que se crea un grupo pequeño de alumnos (presuntamente homogéneos) de aprendizaje muy lento, por ejemplo, se deberían obtener resultados similares; sin embargo, ¿cómo se explica entonces que en algunos casos esa solución haya sido un gran éxito en algunas escuelas y un fracaso rotundo en otras? Sin duda, la diferencia se encontrará en el tipo de metodología utilizada en cada caso, en las actitudes, aptitudes y motivación que manifiesten los maestros, del concepto que tengan de sus alumnos y de sí mismos; *así* como en las expectativas que ambos tengan para *sí* mismos y de lo que esperan del otro.

3.1.3. Los grupos flexibles

I-OS grupos flexibles constituyen modos de organización y agrupamiento de lo estudiantes, cuya composición y duración varían en función de necesidades didácticas.
Las formas de organización en grupos flexibles son posibles tanto en la organización graduada como en la semigraduada y pueden ser muy variadas, además de realizarse entre estudiantes del mismo grupo-clase mediante el trabajo con pequeños grupos, constituidos

según el nivel de instrucción de sus componentes, y pueden llevarse a cabo entre estudiantes de grupos-clase diferentes (pertenecientes al mismo ciclo) al agruparlos de formas distintas según el carácter de las actividades de aprendizaje: presentaciones de contenidos conceptuales de carácter general (gran grupo), exposiciones y puestas en común para debatir síntesis de aprendizajes (gran grupo o grupo-clase), discusiones y análisis (pequeño grupo), resolución de problemas (trabajo individual), etcétera.
Los grupos flexibles pueden hacer compatible mantener, por un lado, conjuntos fijos y estables de alumnos y, por otro lado, respetar el ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos, lo que se aproxima más a sistemas no graduados. Los grupos flexibles permiten mantener el grupo-clase estable en el salón convencional, justificable por motivos de economía (carencia de docentes de apoyo o déficit en los espacios, por ejemplo) o por la conveniencia de que cada estudiante pertenezca a un grupo estable por razones afectivas o de sociabilidad y, simultáneamente, fragmentar ese grupo en unidades menores, según la metodología que sea pertinente usar en cada ocasión.

Al constituir grupos flexibles es conveniente considerar varios criterios combinados: nivel de instrucción, motivación, lengua familiar, intereses, necesidades, etcétera, y tener en cuenta que:

• El agrupamiento flexible también puede ser horizontal (juntar a alumnos del mismo grado) o vertical (reunir a estudiantes de diferentes grados).
• La magnitud del grupo debe ser razonable, modificable y adecuada a la actividad didáctica que se propone.
• Los componentes de los grupos deben tener cierta similitud en SUS características: capacidades, ritmos, intereses, entre otras, o que la diversidad de éstas no distorsione la propuesta didáctica.
• Debe favorecerse la relación de los alumnos entre sí y de éstos con el docente.
• Debe facilitar la aplicación de diversas estrategias metodológicas en diferentes grupos.
• Los alumnos, siempre que sea posible, puedan elegir distintas propuestas de trabajo.

La flexibilización debe permitir, insistimos, que la *formación* ele grupos sea temporal y que se combinen criterios de flexibilidad. Así, un alumno podría estar algún tiempo durante la jornada en un grupo de aprendizaje de los contenidos conceptuales de un área curricular para, después, pasar a su grupo de referencia permanente (grupo-clase) el resto del día, En la primera situación se otorga prioridad a los aprendizajes de carácter *más* académico; en la segunda, al intento socializador o la integración en el grupo.

Las variables de flexibilización pueden ser diversas considerando:

• El grupo de incidencia: aula (grado), ciclo, nivel o escuela.
• El carácter más o menos instrumental de los contenidos. Propuestas didácticas centradas en la comprensión y expresión escritas o en el manejo de determinados procedimientos matemáticos son ejemplos muy comunes de situaciones que se organizan mediante agrupamientos flexibles.
• La posibilidad de elección de los alumnos, según sean los contenidos obligatorios u optativos.

Algunas opciones de agrupamientos flexibles, nada utópicas, que son puestas en práctica en numerosas escuelas, son el sistema de multigrados, los rincones o áreas de actividad y los talleres, y la organización del currículo por proyectos.

El sistema de multigrados

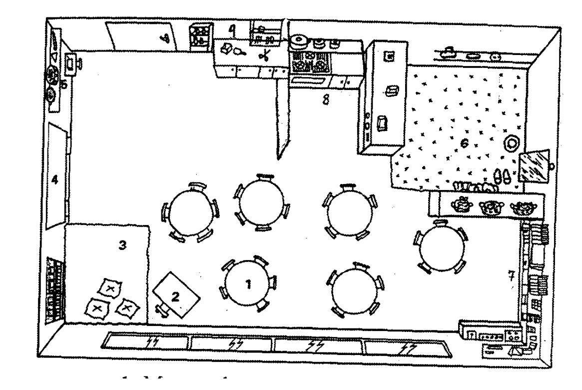
Consiste en organizar el currículo de algunas asignaturas, habitualmente las de carácter más instrumental, Español y Matemáticas, mediante Una secuencia progresiva de los contenidos muy pautada y detallada. Los alumnos de un mismo grupo-clase (constituido según el criterio de la edad cronológica, por ejemplo) son divididos en subgrupos, de tal manera que puedan estudiar contenidos curriculares de diferentes niveles de dificultad y profundización en el mismo periodo. Cada estudiante puede avanzar según su ritmo y capacidades en el “itinerario” de los contenidos que se han preparado para cada subgrupo. *Así,* por ejemplo, en un *salón* de segundo grado uno de los subgrupos se dedica a la lectura y la comprensión de textos, mientras que otro, que ya las domina) trabaja con la expresión escrita tratando de construir frases respetando un orden y evitando la unión de palabras y, a la vez, un tercer grupo de estudiantes más aventajados aprende y aplica determinadas nociones gramaticales.
Este sistema también permite reunir en una misma aula durante un tiempo limitado de la jornada escolar a alumnos de dos o tres grados diferentes. No es raro, pues que alumnos de aprendizaje lento de ocho años de edad trabajen en la misma asignatura con otros de siete, de aprendizaje más rápido, en el mismo salón, atendidos por un docente que, en la medida de lo posible, les presta atención individualizada.

Otra finalidad del sistema multigrados es facilitar la convivencia de alumnos de edades diferentes y nivel de conocimientos distintos, *con* un claro sentido socializador.
La puesta en práctica de este sistema se facilita si se consigue que todos los profesores del mismo ciclo desarrollen el trabajo docente de una determinada asignatura en algunos días de la semana ya convenidos y a la misma hora.

Los rincones o áreas de actividad y los talleres.

Éstas son formas de organizar el trabajo docente y el de los alumnos desarrollando la propuesta curricular, o parte de ella, mediante agrupamientos flexibles que se constituyen alrededor de núcleos de trabajo dispuestos ordenadamente para desarrollar determinadas capacidades. Las áreas de actividad están diseñadas con sumo cuidado en función de los intereses y capacidades de los alumnos, permiten el trabajo cooperativo, el desarrollo de las capacidades de elegir, de autoevaluarse, de elaborar producciones propias, es decir, buscan desarrollar una propuesta curricular más globalizada.

Las propuestas de Moli y Pujol (1989), que se sintetizan en la figura *3.3,* muestran un ejemplo de organización de trabajo en el aula mediante rincones de actividad y sugieren una manera flexible y particular de organizar el agrupamiento de los alumnos.



1. Mesas colectivas
2. Mesa del maestro
3. Rincón de lectura (biblioteca de aula)
4. Pizarrón
5. Rincón de la música
6. Rincón de los disfraces
7. Estantes de material manipulable
8. Rincón de la cocina
9. Observación y experimentación

Figura 3.. Plano del aula de Moil y Pujol.

Los centros de interés, clásicos o renovados, y la clase cooperativa de las técnicas Freinet, son otras formas muy conocidas de organizar el currículo por áreas de actividad y, por consiguiente, métodos especialmente flexibles y dinámicos de agrupamiento de ‘os estudiantes. Tanto en el caso de la organización mediante el sistema de multigrados como en el de rincones o áreas de actividad y talleres, se favorecerá establecimiento si se consideran los siguientes requisitos.

• Adopción de estos sistemas de trabajo por parte de toda la escuela o, al menos, por todos los maestros de un mismo nivel, o —como mínimo— del mismo ciclo, y no sólo por un grupo reducido de docentes aislados.
• Explicación adecuada a los estudiantes y sus familias de estos sistemas de trabajo con el fin de que los entiendan y acepten.
• Recursos humanos suficientes (docentes, especialistas y auxiliares, en su caso).
• Establecimiento progresivo y generalización cautelosa.
• Seguimiento exhaustivo del proceso.
• Evaluación continua mediante el seguimiento individual de los estudiantes, abandonando la idea de que “hoy toca evaluación” porque, de hecho, ésta se lleva a cabo permanentemente.
• Selección, adaptación o elaboración de los materiales curriculares de apoyo que sean pertinentes.
• Desarrollo de un sistema adecuado de atención tutorial.
• Flexibilidad y trabajo en equipo por parte de los docentes.

Desde una visión pesimista todos estos requisitos y prácticas podrían entenderse como obstáculos para el establecimiento de tales sistemas de trabajo. No obstante, las experiencias que se desarrollan en algunas escuelas constatan que sólo son necesarios el tiempo disponible y los esfuerzos ordinarios: únicamente se trata de organizar mejor unos y otros. Los mismos requisitos parecerán más fáciles de cumplir si se piensa en las

necesidades educativas de los alumnos y en las probables consecuencias positivas de la experiencia.

La organización del currículo por proyectos.

La organización de todo el currículo, o de alguna parte, mediante proyectos de trabajo es una solución didáctica que requiere también agrupamientos flexibles de los alumnos.

Trabajar por proyectos supone un intento deliberado, estructurado y planificado de estudiar conceptos, fenómenos o problemas desde una orientación pluridisciplinar, tratando de construir respuestas, arteflictos o producciones, de tal manera que se facilite y posibilite el trabajo cooperativo.

La organización del currículo mediante proyectos de trabajo facilita, además, que los alumnos desarrollen las capacidades de planificación y evaluación de la propia tarea y el ejercicio en el aprendizaje autónomo.

El seguimiento y la atención adecuados, por parte de los maestros, son imprescindibles para asegurar que este sistema de proyectos de trabajo contribuya a desarrollar las capacidades individuales y las habilidades sociales de cada alumno.

Además de las modalidades de flexibilización que se han comentado, también pueden desarrollarse propuestas singulares mediante sistemas individualizados o en ocasiones apoyándose en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Todas estas soluciones reflejan la preocupación por acercarse a las necesidades e intereses de los alumnos y por romper la rigidez de las propuestas de trabajo que suelen hacerse al grupo-clase.
En cualquier caso, las decisiones sobre la organización académica del alumnado dependen mucho de los recursos humanos, materiales y funcionales disponibles en la escuela. Pero, asimismo, están condicionados por la historia, el clima institucional, y por el conjunto de concepciones y expresiones culturales que se han manifestado o que están presentes en la escuela, sobre los sistemas de agrupamiento de los estudiantes.

3.1.4. Otra vez ¿problema de los recursos?

¿Cuántos alumnos por aula?

La influencia del número de alumnos por aula en su aprendizaje es otra cuestión que suele aparecer cuando se trata de decidir sobre los espacios y la forma de agrupar a los alumnos. En la síntesis que ofrece Hollingswordi (1990), quien analiza estudios al respecto desde principios del siglo XIX, se señala la antigüedad del interés por este tema. Aquellas primeras investigaciones relacionaban el número de alumnos por aula con el rendimiento y la promoción de grado. Las posteriores pusieron el acento en cÓmo influye el número de alumnos en su aprovechamiento académico. Sin embargo, en la actualidad se relativiza mucho con respecto a esos indicadores, pues la opción metodológica influye más en la utilidad de la propuesta didáctica que la cantidad de estudiantes que la reciben.

Una sesión de clase sólo expositiva que explique un tema puede ser tan eficaz o ineficazmente desarrollada en un aula con 20 alumnos como en u estadio de futbol con 20 alumnos, utilizando como pizarrón una pantalla electrónica gigante. El número de alumnos

sólo tiene importancia si se pretende desarrollar una metodología que tienda a dar respuesta a las diferencias individuales. Si trabajamos "igual para todos los alumnos", mediante sesiones que no discriminen a ninguno, el único interés por reducir el número se deberá a que con menos alumnos disminuirán también los problemas de disciplina y control del salón. Así pues, el número de alumnos por aula es una variable influyente pero que no debe considerarse sola ni aislada.

Los estudios (ya clásicos, más conocidos y también más discutidos) de Glass y Smith (1978, 1979) señalan que el aula debería reunir alrededor de 20 alumnos o menos para constituir un marco favorecedor que permita mejoras significativas en los resultados instructivos. A partir de esa cantidad y, a medida que aumenta hasta llegar a 40 alumnos en un aula, o aun más, los resultados apenas varían. Sus conclusiones coinciden con las del meta análisis de McGiverin, Gilman yTiffitski (1989) que concluyen afirmando que en el caso de alumnos de *segundo grado* en aulas pequeñas (media de 19.1 estudiantes) se obtenían resultados significativamente más altos en los exámenes que en clases grandes (media de 26.4 alumnos). También las edades de los estudiantes y las propuestas didácticas que ofrecen sus maestros, tal como nos recuerda Robinson (1990), son factores determinantes. Aunque, en general, parece que el aula con pocos alumnos es preferible a la más ocupada (eso dicen los estudios enumerados y también el sentido común), lo que en realidad determina la eficacia es la metodología de los maestros (adecuada a las necesidades de los estudiantes) y su actitud hacia admitir y responder positiva y satisfactoriamente a la heterogeneidad y la diversidad.

3.2. LA ORGANIZACIÓN DE LOS DOCENTES

3.2.1. La necesidad de coordinación de los maestro.

En el primer capítulo expusimos y comentamos que cada vez está más presente entre los docentes la convicción de que la educación escolar es una tarea colectiva. Enumeramos múltiples razones por las que el trabajo en equipo constituye una necesidad.

Trabajar en una escuela, junto con otros maestros, supone incorporarse a un dispositivo de papeles, poner una parte de uno mismo: capacidades, convicciones, tiempo personal, etcétera, al servicio de la institución y también la necesidad de un cierto abandono de los planteamientos personales en beneficio de la acción educativa colectiva.

La necesidad de acuerdos entre los profesores para desarrollar una tarea común se hace aún más perentoria si analizamos la naturaleza y las características de las escuelas —como se hizo en el primer capítulo— y la función social que deben cumplir: dar respuesta a un derecho fundamental de las personas su educación.

Las escuelas disponen de un número determinado de docentes y en algunos casos, pueden contar también con especialistas de apoyo (pedagogos psicopedagogos, etcétera). Unos y otros tratan de desarrollar de forma coherente la intervención educativa mediante acciones que deberían estar coordinadas entre sí.

En las escuelas pequeñas conviene que los maestros y ¡os especialistas de apoyo constituyan un equipo único de coordinación y trabajo común. La magnitud de la escuela, además de razones de operatividad y sobre todo de economía (el tiempo disponible suele ser muy escaso) aconsejan no dividir aquel grupo de profesionales en otros de menor tamaño.

En estos casos, ese equipo único (el Consejo Técnico) llevará a cabo todas las tareas de planificación, establecimiento y control de las acciones relativas a la mayoría de los ámbitos de actividad de la escuela, en especial el académico, el de Los servicios y el de regulación del sistema de relaciones que se establece en la escuela.

3.2.2. Los equipos de trabajo

Ahora bien, cuando la escuela es grande y dispone de un mayor número de profesionales se hace necesario establecer estrategias y medidas organizativas que permitan una mejor y más eficaz división del trabajo. Con ello se pretende un desempeño más eficiente de las tareas profesionales ya que éstas se atribuyen a quienes están mejor Preparados para cada función y requerimiento. De esta manera, y por necesidad, se forman equipos de profesionales en función de diversos Criterios y finalidades. Los más habituales son los que se presentan en el cuadro 3.2.

Cuadro 3.2. Los equipos de trabajo en la escuela

Equipos	Criterios de constitución	Finalidades principales	Ejemplos
Equipos de ciclo	Intervención en la educación de los alumnos que cursan un mismo ciclo.	• Desarrollo coordinado de planteamientos organizativos y didácticos que ponen el énfasis en la semigraduación. • Interés por la coordinación horizontal.	Equipo de ciclo inicial Equipo de ciclo medio
Academias	Intervención en la docencia de la misma área curricular o en áreas curriculares afines.	• Desarrollo coordinado de las propuestas curriculares en una misma asignatura o en áreas curriculares afines. • Énfasis en la coordinación vertical, de aspectos instructivos.	Academia de Matemáticas Academia de Español Academia de Lenguas Extranjeras
Equipos educativos	Intervención en la educación de un mismo grupo-clase de alumnos.	• Coordinación de las acciones formativas. • Interés por favorecer la atención personalizada al alumnado.	Equipos de grado, departamento de orientación
Comisiones (equipos *ad hoc*)	Especialización o pericia en el tema objeto de trabajo.	• Coordinación de las actividades relacionadas con el apoyo a la gestión académica y administrativa. • Resolución de situaciones poco frecuentes o desarrollo de proyectos de innovación y mejora.	Comisión económica Comisión de revista escolar Comisión de biblioteca Comisión de actividades extraescolares Comisión de convivencia Comisión de coordinación pedagógica

Examinaremos la naturaleza y funciones de algunos grupos de trabajo más habituales en las escuelas: los equipos de ciclo, los equipos educativos, las comisiones y, dentro de ellas, la comisión de coordinación pedagógica.

3.2.3. Los equipos de ciclo

Son unidades de trabajo constituidas por docentes y especialistas de apoyo que intervienen

directamente en la enseñanza de los alumnos de un mismo ciclo. Son las unidades de coordinación más habituales y recomendables para el buen funcionamiento de las escuelas. Pueden considerarse como entidades que están a la vanguardia entre las academias (mis propias de [as secundarias o de escuelas grandes que agrupan a estudiantes de varios niveles) y los equipos educativos, pues a menudo intervienen tanto en el campo instructivo como en el formativo.

Son, pues, equipos de trabajo que suplen a algunos equipos educativos y las academias porque asumen, a la vez, las tareas de unos y otras: la coordinación de los aspectos formativos e instructivos, respectivamente. Este hecho siempre ocurre en las escuelas primarias pequeñas (menos de seis aulas) yen las medianas (entre siete y 12 aulas). Un buen funcionamiento de los equipos de ciclo que asumen las de coordinación del currículo, las formativas e, incluso, las de gestión de apoyo, hace innecesarias las academias y algunos equipos educativos, además de que ayudan a reducir el número de comisiones específicas que suelen crearse en las escuelas.

La organización exclusivamente de equipos de ciclo simplifica la estructura de las escuelas de preescolar y primaria, la hace más operativa, pues ahorra recursos (sobre todo tiempo) y permite que las decisiones se tomen en el lugar más próximo a donde se desarrolla la actividad educativa. La organización de una escuela basada casi toda en el Consejo Técnico y en los equipos de ciclo, debe asegurar que en estos últimos se desarrollen procesos que garanticen la coordinación tanto de los procesos instructivos como de los formativos y los de gestión de apoyo.

La opción que comentamos exige, por otra parte, la necesaria coordinación entre ciclos y conlleva el riesgo de que un funcionamiento muy autónomo y parcelado de cada uno de ellos, aunque eficaz y satisfactorio, contribuya a que se pueda perder la unidad de acción general de la escuela o a impulsar intereses particulares de cada ciclo.

Los equipos de ciclo, por otra parte, también pueden considerarse como unidades de transición que evolucionen progresivamente y asuman, en algunos casos, las funciones de los equipos educativos y, en otros, las de las academias. Una evidencia reciente es el caso de muchas escuelas secundarias españolas, habituadas a trabajar mediante academias que, con motivo de la implantación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, cada vez más van creando equipos de ciclo y potencian decididamente los equipos educativos de grado con el fin de encontrar mejores respuestas a los requerimientos y necesidades de sus estudiantes.

Cuadro 3.3. Tareas típicas de un equipo de ciclo

A. Generales.
B. Relativas a la coordinación de las decisiones curriculares.
C. Relativas a la capacitación y actualización docente
D. Relativas a la investigación-acción.

A. Generales

• Elaborar, aprobar, llevar a cabo y evaluar el plan de trabajo anual del equipo.
• Elaborar, revisar y cumplir las normas internas de funcionamiento.
• Elaborar y administrar su presupuesto, en su caso.
• inventariar, registrar, custodiar y realizar el mantenimiento y la conservación de los

materiales de uso didáctico del equipo.
• Elegir a la persona que coordinará el grupo.
• Acordar los criterios generales para elaborar las programaciones didácticas de los docentes.
• Coordinar *sus* tareas con las de otros equipos educativos.

B. Relativas a la coordinación de las decisiones curriculares

B.1. Objetivos

• Determinar los objetivos generales de aprendizaje de las asignaturas curriculares del ciclo.
• Organizar los objetivos.

B.2. Contenidos.

• Seleccionar y determinar los contenidos de las asignaturas.
• Organizar Los contenidos: básicos, de ampliación y recuperación.

B.3. Material de uso didáctico

• Acordar los criterios para su adecuada selección, elaboración o adquisición.
• Realizar propuestas de organización y utilización del material específico.

11.4. Actividades

• Elaborar en común propuestas de actividades didácticas.
• Promover y desarrollar experiencias de innovación y mejora.

B.5. Metodología

• Analizar propuestas metodológicas de los docentes a partir de la reflexión sobre la práctica.
• Establecer criterios mínimos comunes de intervención didáctica.

B.6. Evaluación.

• Establecer y unificar criterios sobre el modo de evaluación: finalidades, momentos, agentes, fuentes e instrumentos.
• Elaborar, desarrollar, aplicar y analizar instrumentos de evaluación.

C. Relativas a la capacitación y actualización docente.

• Promover y desarrollar el intercambio de opiniones y experiencias en el equipo y con colegas de otras escuelas.
• Desarrollar acciones de autoevaluación del trabajo docente (reflexión sobre la práctica, el uso y el análisis de diarios de clases, relatos, cuadernos de los alumnos, etcétera).
• Desarrollar actividades de formación en la escuela a partir de intentos deliberados de mejora mediante la investigación-acción.
• Participar en acciones externas de capacitación y actualización: seminarios, cursos, grupos de trabajo, congresos, jornadas, talleres, etcétera.

• Promover el conocimiento de experiencias didácticas ajenas y la difusión de las propias.
• Facilitar y difundir información sobre temas de interés científico y didáctico relacionados con la función docente.

D. Relativas a la investigación-acción.

Desarrollo de procesos de identificación de problemas, propuestas de solución, ensayo de éstas y revisión de los resultados, en relación con:
- las metodologías didácticas
- los procesos de evaluación
y secuenciación de los contenidos:

- las adaptaciones curriculares
- las formas de agrupar a los estudiantes
- los modos de distribuir el tiempo en las aulas
Mapa de Antúnez y Gairín (1996, 90-91).

Como puede notarse, los ámbitos de trabajo *B, C y D* se complementan e interrelacionan. De hecho, cuando un equipo de ciclo pretende la capacitación y actualización de sus componentes (tareas del grupo *C),* deberá llevarlas a cabo en relación directa con las tareas del grupo *B* (las que corresponden a la coordinación de las decisiones curriculares) y todo ello dará lugar a nuevas propuestas de acción práctica que serán ensayadas y revisadas tareas del grupo *D).* O bien, cuando se pretenda innovar, a partir de procesos de investigación-acción *(D),* la innovación se referirá, fundamentalmente, a la mejora de las decisiones curriculares *(B)* y todo ello tendrá repercusiones en la capacitación y actualización de los docentes *(C).*

3.2.4 Los equipos educativos.

Designamos con el nombre genérico de *equipos educativos* al conjunto de docentes y profesionales de la educación escolar que se agrupan con el afán de coordinar tareas relacionadas con la acción tutorial, la orientación personal, escolar o profesional de los alumnos o con el seguimiento y evaluación de grupos-clase de estudiantes, en los que intervienen distintos profesores.

Son ejemplos de equipos educativos:

• Los equipos de grado
• El servicio de orientación
• La comisión de coordinación pedagógica

Los equipos de grado.

Están formados por los docentes y educadores de cometido especializado que intervienen en un mismo grupo-clase.

También es un *equipo degrado* el conjunto de docentes y especialistas de apoyo (pedagogos, psicopedagogos, etcétera) que comparten varios grupos-clase del mismo nivel o grado. Formarían un equipo de grado,

por ejemplo las personas que educan a los alumnos los grupos A y B y de segundo de primaria, en una escuela de doble línea y en la que no se siguen planteamientos de organización mediante ciclos.

En ambos casos se intentan coordinar las tareas que se presentan en el cuadro 3.4.

Cuadro 3.4. Tareas típicas de un equipo de grado.

• Organización general del curso escolar para ese grupo de alumnos específico (normas de regulación de la convivencia, horarios, periodos de información a las familias de los resultados de la evaluación, etcétera).
• Apoyo a quien desempeña las tareas de tutoría del grupo-clase.
• Coordinación en la asignación de tareas y deberes que realizarán los estudiantes en sus casas.
• Evaluación colegiada del aprendizaje de los estudiantes.
• Análisis de problemáticas que presentan alumnos concretos y propuestas para su atención personalizada.
• Determinación y aplicación de los criterios de promoción de grado de los alumnos,
• Planificación y desarrollo de actividades extraescolares y complementarias.
• Acciones informativas y formativas con los padres de los estudiantes, etcétera.

En algunas escuelas, dependiendo de su organización interna y sobre todo si son grandes, estos equipos de grado también pueden asumir las tareas de los grupos *A, C* y *D* que señalábamos para los equipos de ciclo, es decir: de carácter general, de capacitación y actualización y de investigación, relacionadas con sus funciones específicas.

El servicio de orientación*.*

Es otro ejemplo de equipo educativo, pues sus funciones tienen que ver la dimensión formativa de la educación de los estudiantes: actitudes, aspectos afectivos, equilibrio personal, conocimiento de sí mismos, etcétera, aunque, en muchas ocasiones sus tareas también se centren en el análisis de los procesos didácticos y en cómo éstos afectan o influyen en la conducta de los estudiantes. Es habitual que este departamento se dedique a la coordinación de la acción tutorial en la escuela.

La comisión de coordinación pedagógica.

Es otro equipo de profesores que ha demostrado ser muy conveniente en algunas escuelas medianas o grandes. Está formado por la dirección, la subdirección, los coordinadores de cada uno de los ciclos y, en su caso, por el responsable del servicio de orientación. Sus tareas más habituales son las que se muestran en el cuadro 3.5.

Cuadro 3.5. Tareas de la comisión de coordinación pedagógica.
Establecer las directrices generales para la elaboración de las propuestas curriculares de cada nivel educativo.
• Coordinar la realización de las propuestas curriculares de cada nivel y su posible modificación.
• Elaborar propuestas relacionadas con las programaciones didácticas y la coordinación de los procesos de orientación en toda la escuela.
• Asegurar la coherencia entre el proyecto educativo de la escuela y las planificaciones de

nivel y aula.
• Velar por eL cumplimiento y la posterior evaluación de las planificaciones curriculares de cada nivel.
• Proponer al consejo técnico la planificación general de las sesiones de evaluación y calificación y el calendario de exámenes extraordinarios.

3.2.5. Las comisiones: los equipos *ad boc.*

La palabra *adhocracia* sirve para designar cualquier estructura o metodología de trabajo esencialmente flexible, ajustable y organizada en torno a problemas concretos, con la intención de que se resuelvan pronto. Las prácticas *adhocráticas* se desarrollan por medio de un equipo y sus integrantes pueden pertenecer o no a la misma unidad o grupo de trabajo natural y estable.

El concepto de *adhocracia* se refiere a una filosofía de acción basada en el trabajo organizado a partir de decisiones descentralizadas y de regulaciones internas sencillas, en un equipo integrado por personas procedentes de diversas unidades, en el que la jerarquía importa poco. Una vez resuelto el problema o finalizada la tarea o proyecto concreto, el grupo se deshace y cada miembro se reintegra a su unidad o equipo de trabajo original.

El equipo *ad hoc* se crea en función de necesidades, propósitos o problemas muy concretos. *Diagnosticar dónde reside la causa de la deficiente comprensión lectora de los estudiantes; mejorar la regulación de la convivencia especialmente en patios y pasillos o establecer acuerdos sobre la evaluación de los alumnos,* definen mejor la tarea de estos grupos que las formulaciones genéricas como *coordinar pedagógicamente al consejo técnico* o *aumentar la participación.* Tener bien definido el objetivo que se persigue es, pues, un requisito imprescindible para garantizar el éxito de la tarea de estos equipos.

Todas las características de la adhocracia son valores, en la actualidad, a ¡a alza: el énfasis en la experiencia, la descentralización del poder, ‘os ambientes dinámicos, la posibilidad de que las personas participen en forma más activa, crítica y madura, la agilidad en la respuesta a los requerimientos o la búsqueda participativa de la eficacia en las soluciones a los problemas que plantea el entorno.

La adhocracia, por tanto, se basa ene! ajuste mutuo yen un sistema de trabajo en d que los equipos técnicos y dinámicos son la clave, mucho más que los órganos de gobierno —unidades más estáticas—, donde reside el poder formal.

Además de otros logros, los equipos *ad hoc* también permiten:

• La posibilidad de que los docentes interactúen con otras personas de la misma escuela con quienes no tienen contacto (en su equipo de grado, en su equipo de ciclo, etcétera).
• Deshacer temporalmente agrupamientos estables que son pasivos o ineficaces, como determinados equipos de ciclo cuyos miembros son negligentes o academias poco operativas.
• Evitar la rutina en las tareas, ya que éstas aparecerán siempre como “algo nuevo” para las personas, puesto que tratan de responder a una situación no habitual.
• El refuerzo inmediato que supone el aprendizaje con otras personas y el probable éxito, en ocasiones más fácil de conseguir, que mediante estrategias más habituales y menos originales y creativas.

• La posibilidad de evaluar la eficacia de la estructura permanente de la escuela, contrastándola con la estructura flexible y emergente a que dan lugar los equipos *ad hoc.*

Este último logro ayudará a sugerir pautas para reestructurar las funciones de los equipos estables, servirá para modificar la metodología de trabajo que utilizan a diario e, incluso, para justificar la supresión radical de algunos de ellos.

3.2.6. El consejo técnico.

El Consejo técnico (CT) es un órgano interno de la escuela que apoya a la dirección del plantel mediante e1 análisis y las recomendaciones de los asuntos técnico-pedagógicos que se ponen a su consideración.
Según sugieren Fierro y Rojo (1994, 9-1 1), el consejo técnico debe apoyar el trabajo docente, es decir, debe ser una fuente de consulta, Una ocasión para hablar de los problemas del aula y una oportunidad para pedir apoyo a los compañeros. Debe ser un órgano que ayude a mejorar la organización escolar en los asuntos académicos, materiales y administrativos. En general, los maestros desean que el CT los ayude a mejorar la calidad del trabajo docente y la organización escolar.

El CT, entonces, es una instancia de reunión de todos los maestros de la escuela que tiene un triple carácter: es formal, porque está reglamentado; es colegiado, porque convoca a toda la planta docente, y tiene un propósito definido: el intercambio de asuntos relacionados con la enseñanza (Fierro y Rojo, 1994, 12).

Entre los desafíos fundamentales que debe enfrentar el CT están los siguientes:
Que se forje sobre una verdadera democracia para que se pueda confiar en él. Esto implica modificar poco a poco el estilo vertical y autoritario del sistema educativo que ha debilitado el sentido de pertenencia y responsabilidad sobre la tarea de la escuela. La escuela se hace entre todos.

• Que trabaje sin fricciones, evite los ataques personales y cree un ambiente de cordialidad y de respeto. Los problemas y conflictos forman parte de la vida de las instituciones. La manera de manejarlos es lo que hace la diferencia. Pretender ignorarlos hace que afloren una y otra vez, y anulen las posibilidades de trabajo conjunto.

• Que el CT ayude a los alumnos de lento aprendizaje, por medio de estrategias que los motiven constantemente, haciéndoles sentir sus éxitos y no engrandeciendo sus fracasos. También debe tratar de devolver a la enseñanza su importancia como centro de la actividad escolar, donde lo administrativo esté al servido de lo académico y no al revés.

• Que el CT involucre a los padres de familia para que contribuyan a elevar la calidad de la educación que imparte la escuela a sus hijos. De la misma forma que el CT necesita romper con un aislamiento en el aula que no admite cuestionamientos o sugerencias, la escuela requiere romper con el encierro que la aísla de su medio y de las justas demandas de calidad de parte de sus destinatarios (Fierro y Rojo, 1994, *25-32).*

Es así como el consejo técnico se convierte en el espacio de maestros y directivos para reflexionar sobre los aspectos pedagógicos mis relevantes de la organización de la escuela y de la relación con las familias de los alumnos.

3.2.7. ¿Cómo mejorar la participación en los equipos de maestros?

Es evidente que el trabajo escolar resulta más eficaz y satisfactorio si se desarrolla de manera colaborativa y en grupos donde la participación es fluida. Ahora bien, los miembros de la comunidad escolar no siempre están dispuestos a participar. Esto es más difícil de resolver si algunos docentes manifiestan esa actitud individualista y poco solidaria. Las causas de esta conducta pueden ser múltiples y, en algunas escuelas, una de ellas suele ser la impresión generalizada de que el poder y la autoridad están lejos o en otra parte, lo cual puede generar un inevitable sentimiento de irresponsabilidad que dificulta y entorpece la participación.
Sin embargo, hay que aceptar que en la vida de los grupos es habitual que algunas personas se muestren reacias a participar con el grupo y discrepen de los planteamientos colaborativos. La unanimidad de principios y criterios es utópica y, por tanto, la situación de conflicto suele ser frecuente y no debe considerarse como una circunstancia negativa. Aun así, parece razonable la preocupación que existe en algunas escuelas por resolver este problema. ¿Qué se puede hacer con quienes no participan en el trabajo colaborativo?, ¿por qué no cooperan en algunas tareas que benefician a los alumnos? Quienes ocupan cargos directivos suelen acusar esta inquietud, dado que una de sus tareas principales es ésa: tratar de dinamizar y coordinar procesos de trabajo cuyos planteamientos colaborativos son fundamentales.

Las respuestas no son fáciles. No obstante, si tratamos de buscar alguna Solución, el primer paso debería ser preguntarnos por las causas: ¿qué provoca que una persona sea individualista, pasiva, distante o negligente? Si identificamos las causas que generan dichas conductas, y si somos capaces de incidir en ellas, de seguro podremos resolver muchos de estos casos.

Las soluciones, entonces, podrían ser tantas como las causas o los individuos. Habrá que admitir, además, que siempre pueden existir algunas causas sobre las que no se podrá incidir con los recursos limitados de las escuelas y quizás haya que renunciar parcialmente, en algunas ocasiones, a lograr ese objetivo. Si se puede determinar que una persona participa en forma ínfima debido a sus problemas salariales o su inseguridad en el puesto de trabajo, o por una precaria salud física, o por problemas familiares graves y no por otros motivos, entonces se tendrá que admitir que ese problema es muy difícil de resolver, aunque no se deje de intentar.

No obstante, es posible acercarnos a algunas soluciones. En este sentido es importante recordar que el funcionamiento y la vida de los grupos se relaciona, sobre todo, con tres factores: los objetivos del grupo, las relaciones interpersonales que se establecen en él y la metodología de trabajo utilizada. Muy a menudo, considerar estos tres elementos es suficiente para elaborar un diagnóstico satisfactorio, o bien, dicho de otra manera, cuando se detectan problemas en los grupos —la falta de participación es uno de ellos— los orígenes suelen deberse a desajustes en uno o varios de los factores citados.

En relación con *los objetivos,* sería factible evaluar al grupo tratando de situarlo en el lugar preciso con base en una serie de parámetros expresados mediante los extremos de un continuo. De esta manera, podríamos tratar de conocer las causas de los problemas en nuestro equipo analizando si los objetivos, en ese grupo, son o están:

Con respecto a *las relaciones interpersonales,* el continuo podría representar diversas situaciones en relación con factores como:
¿Hacia cuáles de esas situaciones antagónicas camina el grupo?, ¿de cuál de ellas está más cerca?
En cuanto a la *metodología de trabajo,* cabría situar el funcionamiento del grupo en el lugar que ocupa entre polos como los siguientes:
Además de considerar si las causas de la participación insuficiente se deben a problemas relativos a los objetivos, las relaciones interpersonales o la metodología de trabajo, se pueden ensayar también algunas otras acciones de carácter general con el fin de buscar soluciones ala participación insuficiente. Pensamos que estas acciones podrían ser promovidas por los miembros del equipo directivo de la escuela. En el cuadro 3.6 enumeramos algunas de las que más han ayudado a paliar la participación insuficiente.

Cuadro 3.6. Algunas acciones para promover la participación de los maestros en los equipos de trabajo.

Proporcionar pautas claras. Plantear los objetivos y las tareas bien definidos a los maestros. La persona reticente a la participación siempre debe encontrar respuestas claras a preguntas como: ¿qué esperan de mí la escuela, el equipo directivo, en esta ocasión?, ¿qué espero de ellos?, ¿en qué consiste exactamente lo que se me pide?

Plantear a cada persona las diversas posibilidades de colaboración y los diferentes modos de participar. No todo el mundo "pedirá" participar por iniciativa propia o reclamará que le digan qué debe hacer. Si no es así habría que sugerir.

Ofrecer formas y estructuras de organización variadas ya establecidas (órganos, equipos, comisiones estables, comisiones *ad hoc,* etcétera) a las que se invita a las personas pasivas. Difícilmente se implicará alguien en un trabajo de grupo si esa estructura no existe o está mal definida.

• Brindai la posibilidad de que la persona evasiva pueda sugerir mejoras y cambios en la estructura y en los sistemas de funcionamiento vigentes hasta ese momento.
• Resaltar la importancia del trabajo que se confía a la persona, como parte de un proyecto de acción común compartido por todos los docentes. Una forma de hacerlo es destacar la idea de que los alumnos "son de todos" los docentes de la escuela y que el trabajo deficiente de uno de ellos afecta a los demás.
• Identificar una o varias personas o un grupo de referencia con quienes cada miembro de la institución debería "rendir cuentas" de su trabajo en cada ocasión. En muchas oportunidades el elemento de referencia será el propio grupo al que pertenece la persona: equipo de ciclo, comisión de trabajo, consejo técnico, etcétera.
• Buscar el lugar ideal para que cada persona se sienta cómoda y pueda contribuir mejor según sus capacidades, intereses o aficiones. Cualquier persona puede hacer contribuciones significativas.
Ofrecer la posibilidad de diseñar y desarrollar tareas importantes y *creativas* para el individuo, no rutinarias, que le permitan desarrollar sus capacidades intelectuales más relevantes.
• Proporcionar oportunidades para que los docentes puedan analizar, en común, los diferentes trabajos que se desarrollan en la escuela: planificación del currículo, selección y elaboración de materiales didácticos, etcétera. las visitas a otras escuelas, el intercambio de

experiencias con otros colegas y modalidades de formación permanente centrada en la escuela, ayudarán a abrir nuevos horizontes profesionales.

ACTIVIDAD 3.1.

Trate de reflexionar sobre las afirmaciones que se presentan a continuación, a propósito de los sistemas de agrupamiento de los alumnos y de la organización de los docentes. ¿Cuál es su opinión? Compárela con los comentarlos que le presentamos en el capítulo l0, "Pautas para la revisión de las actividades".

1. Reducir el número de alumnos por aula garantiza la mejora en la eficacia docente.

2. Los agrupamientos flexibles son posibles tanto en la organización graduada como en la organización semigraduada (mediante ciclos).
3. Agrupar homogéneamente a los alumnos según su nivel de instrucción en una asignatura concreta favorece la mejora en sus aprendizajes más que si se les agrupa heterogéneamente.
4. La aplicación progresiva y cautelosa, y el desarrollo de procesos sostenidos y detallados de información a las familias, son requisitos para el establecimiento adecuado de sistemas de agrupamiento flexibles (multigrados rincones o áreas de actividad, organización del currículo por proyectos).
5. El sistema semigraduado es una modalidad de organización vertical que permite el progreso libre de los alumnos en un ciclo, en función de sus capacidades, mediante procesos de enseñanza tendentes a la individualización y las adaptaciones curriculares oportunas.
6. La creación de academias constituye una respuesta adecuada para las escuelas pequeñas.

4. LA ORGANIZACIÓN DE LOS TIEMPOS, LOS ESPACIOS Y LOS MATERIALES DE USO DIDÁCTICO.

La vida escolar está marcada por periodos. La mayor parte de los hábitos, ritos, ceremonias, costumbres y prácticas didácticas están condicionadas por la concepción del tiempo que se tenga en la escuela, por su disponibilidad y uso.

4.1. LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO.

La concepción del tiempo y, sobre todo, su uso constituyen un elemento cultural y un instrumento para el *ejercicio* del poder *en* la escuela.
El sonido de los timbres o las sirenas que señalan el inicio o e) fin de la jornada escolar, el relevo de los profesores en el cambio de clases, los actos de checar al entrar o salir del trabajo, el antes y después de las vacaciones, la ronda de turnos de vigilancia que realizan los maestros durante los recreos, las horas de servicio, el hábito de reunirse quincenalmente los miércoles, la duración habitual de esas reuniones, los periodos "sin alumnos" en la sala de profesores, el calendario establecido para las evaluaciones, el tiempo que determinamos que durará un examen, o la "semana del deporte", son ejemplos, entre otros muchos, de expresiones culturales que se refieren con claridad al tiempo.
También existen otros elementos más "tangibles" de la organización escolar que tienen como referencia el tiempo: los *plannings* y diagramas de periodización en la oficina de la directora o del subdirector; *los* horarios de los docentes en el pizarrón de la sala de profesores o las fotografías de grupos de estudiantes de generaciones anteriores. Además, el reloj de pared

en un lugar de la sala principal de acceso a las aulas tiene un carácter simbólico muy destacado. Que la normatividad vigente diga expresamente que “el calendario escolar oficial debe estar expuesto en un lugar visible de la escuela” o que la decoración de las aulas varíe cuando se acerca Navidad son, asimismo, ejemplos de expresiones culturales que tienen su justificación y fundamento en el tiempo escolar.

Algunas formas de administrare1 tiempo denotan modos de ejercitar el poder en la escuela que afectan la vida de *quienes* trabajan allí. *Así,* los “derechos adquiridos” por los años que una persona tiene en la institución pueden dar lugar a determinados beneflci05, derechos o ventajas para ella. Acceder a un cargo de mayor jerarquía, en ocasiones está condicionado por la antigüedad en un determinado puesto de trabajo.

El tiempo puede administrarse corno un instrumento de coacción, premio o Castigo para los profesores o alumnos. Que un alumno repita un año porque reprobó un curso puede ser considerado como reparación desde el punto de vista del uso del tiempo. O bien, el hecho de que un maestro tenga un horario de trabajo más ventajoso para sus intereses personales puede ser visto por sus compañeros como UD Privilegio o una compensación.

En este capítulo sólo nos referiremos al tiempo que los directivos y los maestros deben administrar para desarrollar las tareas de planificación y desarrollo del currículo escolar; es decir, el que constituye la jornada y el horario escolar.

El tiempo disponible para la educación escolar de nuestros alumnos se determina inicialmente por tres factores (la duración del periodo de escolarización, el número de años de escolarización para cada nivel y el calendario escolar) que indican las autoridades educativas y la legislación:

• La duración del periodo de escolarización para cada nivel educativo: preescolar, primaria y secundaria.
• El número de años de escolarización para cada nivel.
• El calendario escolar, es decir, la especificación de los días hábiles para tareas docentes durante un curso académico.

Se trata, pues, de un tiempo preestablecido desde fuera de las escuelas. Los maestros no pueden aumentarlo o disminuirlo. En cambio, sí pueden intervenir, en cierta medida, para establecer el horario y la jornada.

Antes de seguir acordemos tres nociones básicas:

• *El horario* es el resultado de distribuir el tiempo lectivo *y* el de recreo *y* descanso disponibles a lo largo de una semana, en función de un cierto número de sesiones didácticas previstas.
• *La jornada* es el resultado de distribuir el tiempo lectivo y el de recreo y descanso a lo largo de un día. Puede establecerse organizando la permanencia de los alumnos en sesiones únicas en la mañana o en la tarde (jornada continua) o en una sesión separada por el tiempo dedicado al almuerzo en el mediodía (jornada partida).
• *Los ritmos y las pausas* se determinan por la fragmentación y secuenciación que se establece de la actividad escolar. Se establecen mediante los periodos vacacionales, el carácter de la jornada (continua o partida), la fragmentación de la jornada en un determinado número de sesiones de clase, el tiempo de recreo y los descansos durante y entre las sesiones lectivas.

4.1.1. Las variables que determinan la temporización.

El calendario, el horario, la jornada, los ritmos y las pausas se establecen considerando fundamentalmente tres tipos de variables: a) higiénico biológicas, *b)* psicopedagógicas, y *c)* socioculturales.

a) *Las variables higiénico—biológicas.* Se relacionan con la *curva de la fatiga* es decir, con las oscilaciones en el grado de cansancio intelectual que los estudiantes (individuos y grupo) manifiestan a lo largo de la jornada escolar y que dependen sobre todo de:

• La edad de los alumnos, de sus capacidades de trabajo y de mantener su atención intelectual concentrada;
• Las condiciones físicas, ambientales y sanitarias del edificio escolar y sus instalaciones (aulas, patios, laboratorios, servicios, etcétera).
b) Las variables psicopedagógicas. Tienen que ver en especial con:
• La etapa evolutiva en que se hallen los estudiantes.
• El número de asignaturas del currículo.
• El Índice teórico de fatiga de cada una de esas asignaturas, según predomine su carácter (concreto-abstracto; reproductivo-creativo; teórico-práctico, etcétera).
• La manera de organizar y presentar los contenidos (áreas o materias, globalizada o interdisciplinaria mente).
• La forma de agrupar a los alumnos (rígida o flexible; pequeños grupos, grupo-clase, gran grupo, etcétera).
• La metodología didáctica que utilicen los docentes: más o menos activa, atractiva, adecuada a los intereses de sus alumnos o entusiasta.
• El tipo de organización vertical que se adopte (sistemas graduado, semigraduado y no graduado).
• El énfasis que se ponga en los criterios logocéntricos (interés centrado en los contenidos conceptuales del área o asignatura) o paidocéntricos (interés centrado en las necesidades, expectativas y peculiaridades del alumnado).
• Tener o no presentes, en suma, los principios de individualización y flexibilidad.
c) Variables socioculturales. El tiempo disponible depende también de los hábj05, costumbres y circunstancias particulares de cada comunidad local o de la propia escuela. La disponibilidad y usos del tiempo están determinados por:
• Las fiestas locales, celebraciones escolares (exposiciones, festivales, visitas, etcétera) con motivo de aniversarios o acontecimientos diversos.
• Los periodos dedicados exclusivamente a exámenes o evaluaciones, en el caso de algunas escuelas.
• Las condiciones climáticas que *originan variaciones* en la jornada escolar en las horas de entrada y salida.
• La existencia o no de servicios de comedor, transporte o residencia, entre otras.
• La actividad particular de los sectores laborales mayoritarios de las familias de los alumnos (trabajos de temporada, tareas agrícolas específicas, poblaciones nómadas, etcétera).
• La época del curso (inicio: periodos de adaptación; o final: pruebas y exámenes, actividades de síntesis, etcétera).
• Las condiciones y regulaciones que impone la normatividad legal externa a la escuela.
• Los periodos de vacaciones laborales coincidentes en gran número de familias o sectores laborales de la zona.
• Las necesidades sociales que obligan, en algunos casos, a establecer horarios intensivos para atender varios turnos de estudiantes en el mismo edificio, a causa de, por ejemplo:

— la urgencia por escolarizar a grandes contingentes de alumnos,
— las consecuencias que aparecen con motivo de la puesta en marcha de reformas educativas que dan lugar a cambios o transformaciones en las escuelas,
— la carencia o insuficiencia de edificios o espacios,

— las consecuencias derivadas del uso no convencional de los edificios y espacios escolares (actividades comunitarias: actos electorales, servicios asistenciales, etcétera).
• Las costumbres que arraiguen entre los docentes al elaborar los horarios.

La fuerte incidencia y el peso de todos estos factores socioculturales en ocasiones da lugar a situaciones inexplicables como que el calendario la duración de la jornada y su carácter (continua o partida), en algunas escuelas incluso los horarios de la semana, sean prácticamente idénticos para niños de seis años que para preadolescentes a punto de cumplir los 12 años de edad.

Considerar los tres tipos de factores al momento de tomar decisiones organizativas y didácticas ayudará a evitar un hecho que se produce a menudo: que los factores socioculturales, como hemos visto, prevalezcan sobre los psicopedagógicos e higiénico-biológicos originando respuestas educativas que no se ajustan a las necesidades de nuestros estudiantes.

4.1.2. En relación con la jornada.

Las autoridades educativas suelen fijar el tipo de jornada escolar. En algunos contextos, en cambio, algunas escuelas dotadas de más autonomía tienen la posibilidad de proponer un tipo u otro de distribución temporal del día lectivo.

Desde hace años se mantiene abierto el debate sobre la conveniencia de que la jornada escolar se establezca de forma continua o partida sin que pueda afirmarse de manera taxativa cuál de las dos opciones es más adecuada. Elegir una opción u otra depende de múltiples factores, casi siempre de carácter sociocultural: contextos geográficos, sociales, factores de las políticas educativas vinculados al financiamiento de los sistemas escolares, etcétera. La decisión suele depender más de las circunstancias sociales y económicas de los países, del carácter rural o urbano de las escuelas, de la disponibilidad de medios de transporte o de edificios, que de criterios psicopedagógicos bien fundamentados o de la edad de los alumnos.

Los argumentos a favor de una u otra de las dos opciones pueden Variar sustancialmente según los agentes que intervengan al ponderar la elección: padres, alumnos, docentes, directivos, sindicatos, autoridades educativas o propietarios de las escuelas.

En el cuadro 4.1 se muestran las principales ventajas e inconvenientes de la jornada continua. Se trata de una síntesis de estudios realizados Por investigadores, sindicatos, federaciones de asociaciones de padres de familia y movimientos de renovación pedagógica de maestros, en la que Presentamos los criterios más frecuentes. Junto a ellas también señalamos las posibles desventajas y medidas preventivas a las que podrían dar lugar algunas de aquellas ventajas.

Ventajas.

Permite disponer de un tiempo suficientemente largo y seguido (media jornada) para que los alumnos desarrollen las tareas de estudio y del resto de la jornada para dedicarla a actividades culturales complementarias, de ocio, recreativas, de ayuda a la familia o de prestación social comunitaria.

Ayuda a racionalizar el uso de los servicios escolares de comedor y transporte. Favorece la dedicación de los docentes a las actividades de planificación y evaluación curriculares y a su formación permanente, con tiempo suficiente y sin premuras, durante la media jornada libre de docencia.

Favorece las relaciones intrafamiliares y amistosas, ya que los alumnos pueden convivir más horas con su familia: padres, hermanos, abuelos, y sus amigos.

Reduce los tiempos empleados en los desplazamientos de profesores y alumnos entre sus domicilios y la escuela.

Favorece el mayor aprovechamiento y el aumento de los índices de utilización de 1os edificios, servicios, mobiliario y materiales de uso didáctico para actividades educativas (turnos matutinos, vespertinos, sabatinos, etcétera), culturales y sociocomunitarias.

Desventajas y medidas preventiva.

Es necesario planear y desarrollo currículo que promueva planteamientos didácticos y organizativos para evitar la fatiga escolar y la disminución de la atención. En algunos contextos, y por necesidades económicas, resulta difícil conseguir que los maestros sólo se dediquen a sus tareas profesionales, ya que disponen de media jornada libre y pueden emplearla en tareas diferentes a las educativas. Exige más profesionales especializados para las actividades alternativas (culturales, deportivas, artísticas, etcétera) en las horas no lectivas de la jornada.

Si las actividades de carácter complementario, culturales, deportivas, artísticas, etcétera, no están al alcance de todos (dificultad de acceso, falta de recursos económicos) se puede perjudicar a los alumnos de los sectores sociales más desfavorecidos. Es necesario, pero muy difícil, establecer una oferta de actividades de carácter complementario sólida y realmente coherente con las finalidades educativas y los valores recogidos en el proyecto educativo de cada escuela.

La oferta de actividades de carácter complementario debe ser digna y satisfactoria a partir de una infraestructura y recursos suficientes.
Ventajas.

Ayuda a mitigar el desempleo, pues permite que más docentes y profesionales de la educación escolar tengan un puesto de trabajo. También favorece que esos profesionales desarrollen actividades dobles (mañana y tarde) cuando reciben bajos salarlos.

Desventajas y medidas preventivas.

Pueden ocasionarse trastornos en los horarios familiares, sobre todo en las familias que conciben la escuela como un lugar cuya prestación más preciada es la custodia de los hijos mientras los padres trabajan.

Es difícil evitar la prioridad de los enfoques logocéntricos (énfasis en los contenidos disciplinares), al establecer una propuesta curricular que debe desarrollarse en un periodo dado y mediante una actividad continua e intensa.

Algunas concepciones de los docentes con respecto al currículo deberán modificarse, en el caso de que se produzca algún cambio en el tipo de jornada.

Es necesario un consenso social entre las partes: maestros, padres de familia, administración educativa y sindicatos.

La falta de un control adecuado puede dar lugar al desperdicio de media jornada no lectiva, dedicada a horas de ocio, estériles, desocupación o realización de actividades poco educativas (ver la televisión, callejeo, etcétera).

Sin duda, usted observó que en ninguno de los epígrafes del apartado «ventajas” se mencionan los posibles beneficios en relación con la mejora de los aprendizajes. Es evidente que el tipo de jornada, por si misma, no produce más o mejores aprendizajes sino que éstos dependen de la metodología didáctica que utilicen los docentes, e la actitud que tengan ante sus alumnos y ante su trabajo, de las expectativas sobre sí mismos y sus estudiantes y también, en último término, de su actitud ante el tipo de jornada escolar que se adopte e su escuela.

4.1.3. En relación con el horario.

Decíamos que el horario es resultado de distribuir los tiempos lectivo y de recreo y descanso a lo largo de una semana, en función de u cierto número de sesiones didácticas previstas. Las escuelas gozan de una relativa autonomía para establecer los horarios de cada grupo de estudiantes. Sería deseable, sin embargo, que esa autonomía, formada por unos principios generales y razonables, fuera máxima y que cada institución pudiera establecer sus horarios en función de sus propios criterios. Esas decisiones, sometidas siempre a los controles internos y a una adecuada supervisión externa, no deberían ser arbitrarias o lesivas para los intereses y necesidades de los estudiantes, ni corporativistas o favorecedoras de los intereses personales de los docentes. En cualquier caso, al planear horarios es necesario tener en cuenta las variables higiénico-biológicas, psicopedagógicas y socioculturales que comen tamos anteriormente.

Planear un horario supone una tarea colegiada, colectiva y tendría que 1 ser el resultado del esfuerzo de varias personas. Establecer los criterios para distribuir el tiempo no puede dejarse al azar o en manos de un programa informático. Aunque es cierto que, en algunos casos, la informática puede ser una buena ayuda para que, mediante criterios psicopedagógicos, se elabore un horario.

La planeación o revisión de un horario, una vez elaborado, se haría con base en las pautas del cuadro 4.2. En él se consideran diversos criterios enumerados a manera de continuos: desde la situación más deseable, en un polo, hasta la más indeseable para las necesidades de los estudiantes, en el otro.

Se trata de una herramienta abierta que usted puede enriquecer mediante la inclusión de nuevos criterios. Tal vez sea una buena guía para el auto análisis y también para ejercer la crítica interna y externa. Le ayudará asimismo, a pensar cuál es la situación deseable o no en su escuela eh particular. Anímese, pues2 a reconstruirla y perfeccionarla.

Cuadro 4.2. Algunos criterios para realizar el análisis de la distribución del tiempo en el horario deseable. Es flexible y variable según épocas, contenidos curriculares y circunstancias, posibilita y favorece la atención a la diversidad. Considera el índice teórico de fatiga en determinadas asignaturas. Posibilita y favorece el desarrollo adecuado y eficaz de la acción tutorial.

Considera y trata de manera global e integrada los contenidos curriculares. Es adecuado en relación con la edad de los alumnos. Posibilita las pausas y descansos de duración razonable. Favorece los agrupamientos flexibles de los alumnos. Considera y cumple las prescripciones legales.

- Indeseable

Es uniforme, rígido e invariable a lo largo del curso imposibilita o dificulta la atención a la diversidad. No considera el índice teórico de fatiga en determinadas asignaturas. Imposibilita o dificulta la acción tutorial. Considera y trata los contenidos curriculares de forma fragmentada y aislada. Es inadecuado en relación con la edad de los alumnos. Dificulta las pausas y descansos de duración razonable. Dificulta los agrupamientos flexibles de los alumnos.Infringe las prescripciones legales.

4.1.4. El tiempo: ¿un recurso del que se debe disponer un condicionante al que se deben adaptar los maestros?

El tiempo es un valor escaso en cualquier organización. En las escuelas resulta aún más limitado dada la naturaleza y complejidad de éstas. El tiempo disponible es insuficiente para dar respuesta a la gestión de las diferentes áreas de actividad, lo que obliga a fragmentar y dispersar el trabajo de los maestros, así como a desarrollar este trabajo múltiple. El escaso tiempo suele “gastarse” casi totalmente en el aula, mediante acciones directas de contacto con los alumnos cara a cara *y* en las tareas e Planificación y evaluación curriculares.
El tiempo, por otra parte, es un recurso perecedero: no puede ahorrarse o almacenarse cuando sobra para utilizarlo cuando haga falta, ni estirarse o encogerse como una goma. Sin embargo, es un recurso disponible al tomar decisiones curriculares autónomas.

La gestión del tiempo en el currículo escolar

El tiempo es una variable a la que, según la costumbre, los maestros deben adaptarse, en lugar de ser un recurso a su disposición.

Con frecuencia los hechos demuestran la certeza de esta afirmación. Las escuelas los maestros se adaptan al tiempo sólo porque es más difícil hacerlo al revés; es decir, usar el tiempo en función de las necesidades de maestros y estudiantes. La costumbre, las regulaciones legales, el control externo de los servicios de supervisión (a veces burocrático y formalista) y, sobre todo, el desconocimiento y la falta de creatividad son, entre otras, las causas fundamentales que originan esa conducta.

Así pues, en la práctica los términos se invierten y lo que debería ser un recurso se convierte en obstáculo. De esta manera, las variables organizativas, en general, y el tiempo en particular, condicionan excesivamente el modelo de intervención didáctica.

Esta contradicción refleja el hábito profundo, casi secular, de emplear el tiempo de forma

única e invariable, y también explica el alto nivel de resistencia a los cambios. Resulta molesto contemplar cómo muchas escuelas, que están claramente abiertas a la introducción de cambios e innovaciones didácticas, mantienen concepciones y un uso del tiempo escolar obsoletos.
Esta forma de utilizar el tiempo bloquea de manera muy importante la renovación de las prácticas educativas y constituye un freno para la introducción de nuevos objetivos y métodos en una organización que pretende ser creativa, adecuada a las necesidades de sus alumnos y cada vez más autónoma. Se produce, sin embargo, una coexistencia evidente entre objetivos y metodologías renovadas, por una parte Y una concepción del tiempo inadecuada, por la otra. Así, la utilización de las unidades de tiempo de manera repetitiva, uniforme y estática se reproduce continuamente en un modelo poco eficaz y anacrónico.
La naturaleza de la escuela como organización dinámica y abierta eficaz la que se producen interacciones continuas, contrasta con las nociones de estabilidad, inmovilidad y racionalidad extrema que se asumen al utilizar el tiempo disponible de forma invariable y repetitiva. Se manifiesta, en suma, una gestión estática y esclerotizada que se parece poco a la de otras organizaciones modernas y eficaces que se reorganizan en forma continua utilizando flexible y creativamente sus recursos en función de las demandas, necesidades y proyectos concretos.

Uniformidad fragmentación, necesidades de los alumnos, contenidos y metodología.

¡a organización del tiempo se ha institucionalizado y, excepto en algunos casos, ha permanecido invariable por medio de un modelo que se fundamenta en los principios de uniformidad y fragmentación en partes.

El tiempo es un factor significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje; no es un dato o un elemento neutro. La manera de utilizar las *horas* que deben dedicarse a la docencia de una materia concreta corresponde a una determinada concepción global de la enseñanza. El tipo de estructura temporal utilizada, la organización de la jornada, del horario, de los ritmos y pausas son manifestaciones fieles y exactas de determinadas concepciones y principios pedagógicos, psicológicos, biológicos y sociológicos. Existen relaciones profundas entre la utilización del tiempo y las estrategias metodológicas, la selección y secuenciación de los contenidos o el papel que desarrollan los profesores en las aulas.

La concepción ye! uso del tiempo escolar es, tal vez, el primer eslabón de la cadena que hay que romper con el fin de realizar innovaciones y mejoras reales y efectivas.
Al administrar el tiempo y elaborar los horarios de trabajo, los docentes y directivos se encuentran en unas circunstancias dadas y sobre las cuales es difícil incidir. El tamaño y la tipología de la escuela, la suficiencia o no de recursos como el gimnasio, los laboratorios, la biblioteca, así como las regulaciones legales, el número de docentes contratados por tiempo Completo o con tiempo parcial, la existencia o no de turnos (matutino, Vespertino) las costumbres arraigadas son algunas de ellas. Sin embargo, a pesar de todos estos puntos, creemos que sí tienen algunas posibilidades de incidir en determinados factores que afectan el uso del tiempo para mejorar la propuesta curricular y hacerla más eficaz.
La Organización del tiempo destinado a las actividades de enseñanza y aprendizaje no debería establecerse mediante criterios administrativos. Los estudiantes no aprenden por épocas ni se detienen en *sus* procesos de aprendizaje coincidiendo con los trimestres o periodos vacacionales. Cada uno aprende al ritmo que le permiten su motivación y sus capacidades, y com0 éstas son diferentes debería procurarse que cada uno pudiera desarrollar adecuadamente mediante un uso del tiempo mis flexible y variado.

Algunas pautas para el análisis.

Resulta conveniente revisar nuestras prácticas en relación con el uso del tiempo destinado al desarrollo del currículo, con la intención de mejorarlas, haciéndolas más acordes con propuestas didácticas cada vez más pertinentes.

La revisión de las decisiones curriculares relativas al uso del tiempo puede hacerse de diversas maneras. En todos los casos debería realizarse participativamente y, siempre que fuese posible, contando con las opiniones de los estudiantes. Un procedimiento, entre otros, es la discusión guiada.

El cuadro 4.3, titulado "Gula para la reflexión sobre el uso del tiempo en la planificación y desarrollo del currículo escolar", pretende servir de ejemplo para analizar cómo se utiliza el tiempo en el ámbito curricular en una escuela.

El cuadro 4.3 está dividido en cuatro partes ("uniformidad", fragmentación, necesidades de los alumnos y contenidos y metodología"); cada una agrupa diversos enunciados, ideas eje o situaciones, a partir de las cuales se formulan preguntas que pueden utilizarse como;

a) Pautas para la discusión en grupo (el equipo de ciclo, el equipo directivo o el consejo técnico, por ejemplo) con el fin de promover la reflexión y el análisis.
b) Pautas para el auto análisis de la persona responsable de elaboran el horario en la escuela.
c) Indicadores para elaborar una herramienta de evaluación formativa interna.

El cuadro *4.3* servirá tanto para la actualización permanente de los maestros en servicio como para proponer actividades de formación inicial a los normalistas y nuevos docentes. También puede utilizarse como punto de r' para que, quien tenga interés, pueda añadir, modificar o suprimir las paU que ofrece, a partir de sus propios criterios, para completarlo y mejorarlo.
Cuadro 4.3. Guía para la reflexión sobre el uso del tiempo en la planificación y desarrollo del currículo escolar.

Uniformidad

A. Una costumbre generalizada de utilizar unidades temporales base, uniformes e invariables, para establecer la duración de cada sesión de clase.
B. La duración estandarizada suele aplicarse en situaciones y contextos diversos.
C. La unidad temporal base sirve de patrón rígido y único para establecer los criterios de administración del tiempo. La semana se construye encadenando unidades temporales base; el curso escolar, a su vez, se construye encadenando semanas de estructura invariable.

La inmovilidad, rigidez y monotonía en la administración del tiempo condiciona profundamente las actitudes, los hábitos y habilidades.

1. ¿Cuál es la verdadera razón que justifica la asignación de periodos idénticos (60 minutos, 50 minutos, etcétera) para todas las sesiones de clase sin excepción?

2. ¿Por qué en algunas escuelas se acostumbra asignar el mismo tiempo a una sesión de Educación Física que a una de Lengua Extranjera o Expresión Artística?

3. ¿Qué razones justifican que se asignen tiempos idénticos para cada sesión de clase tanto para niños de seis años de edad como para preadolescentes de 12 años?

4. ¿Cuál es la verdadera razón que justifica que el horario-tipo semanal deba ser idéntico en enero o en mayo, o en cualquier mes del año?

5. ¿Existe la posibilidad de determinar sesiones de trabajo de duración variable en el horario semanal, media hora, una hora, hora y media, etcétera, en función de los objetivos, los contenidos y la metodología?

6. ¿Puede elaborarse una propuesta de horario que evite la monotonía y la repetición?

7. ¿Todos los alumnos aprenden las mismas cosas en el mismo tiempo y deben, por tanto, "calentar los pupitres" al realizar las mismas tareas durante el mismo número de horas?

8. ¿El tiempo es un recurso al servicio de los maestros o éstos están condicionados por aquél y la costumbre de utilizarlo de una manera determinada?

- El valor de la unidad puede no ser el resultado de la suma de las partes.
- Fragmentar puede ser fácil para los profesores, pues conocen bien las materias que comunican. Para los alumnos es difícil porque deben integrar aprendizajes que se les presentan, en ocasiones, de manera desintegrada o inconexa.
- Se puede aceptar la distribución del tiempo que sugieren imponen?) Las disposiciones (número de horas anual por cada área o asignatura) y, sin embargo, determinar un uso de ese tiempo de forma particular y creativa.

- Una distribución arbitraria del tiempo puede llegar a ser poco coherente con las necesidades de los alumnos.

- Un profesor que atiende seis grupos-clase diferentes cada semana, y que quiere incidir en 180 alumnos mediante sesiones rígidas de 50.

Fragmentación.

¿El número de fracciones en que se divide la actividad dedicada a cada asignatura (número de sesiones por semana y la duración de cada una de éstas) es la solución idónea para los alumnos?
¿Hasta qué punto es bueno volver a empezar con una nueva asignatura después de haber interrumpido el aprendizaje de la que se desarrollaba en la «clase anterior", también durante un tiempo rígidamente limitado?
Interrumpir una reflexión, un aprendizaje con la precisión de un reloj cinco o seis veces al día; cambiar continuamente el contenido objeto de estudio, ¿no sugiere unos aprendizajes parcelados, sin encadenamientos, sin hilo conductor, especialmente para los alumnos de edades y características determinadas?

- ¿No sería más efectivo en algunos casos agrupar los contenidos en centros de interés, proyectos, módulos o unidades interdisciplinarias con mayor significado para

los alumnos y planteados con criterios de organización del tiempo diferentes a los convencionales?
- ¿Modificar racionalmente las unidades de tiempo habituales que se han hecho consuetudinarias es una propuesta demasiado atrevida o es un ejercicio deseable y factible?
- ¿La distribución del tiempo "en equipo", profundizando en la idea de organizar el trabajo en equipo de ciclo podría servir para evitar la fragmentación?

Necesidades de los alumnos.

- La distribución ¿responde satisfactoriamente a las características de los alumnos (edad, desarrollo evolutivo, diferencias individuales y grupales, etcétera)?
- ¿Considera sus necesidades (de autonomía, curiosidad, actividad, descanso, etcétera)?
- En la elaboración de los horarios, ¿se deben usar criterios logocéntricos o paidocéntricos?
- ¿La distribución del tiempo Facilita la atención a la diversidad?
La tarea de conocer personalmente a cada uno de ellos y desarrollar propuestas que traten de individualizar en lo mínimo. No es excepcional que grupos-clase de alumnos de secundaria de 11 o 12 años *de* edad "reciban clase" de seis o mis profesores diferentes cada semana.
- Al planificar y administrar el tiempo dedicado a las actividades de enseñanza y aprendizaje conviene tener en cuenta variables higiénico- sanitarias.
- El uso racional y eficaz del tiempo debe propiciar situaciones diversas de aprendizaje: trabajo individual, cooperativo, actividad dentro y fuera del aula, talleres, etcétera.
- La administración satisfactoria del tiempo debería de permitir un tratamiento equilibrado y suficiente de las tareas a realizar.
- Los *"carruseles"* o "desfiles de profesores", ¿favorecen el *uso* racional y *eficaz* del tiempo escolar en *función* de las necesidades de los alumnos?
- ¿Resultaría muy difícil que los profesores se responsabilizaran de enseñar los contenidos de áreas afines más que de asignaturas específicas?
- Si se considera más allá de la escuela primaria, ¿cuál es la verdadera razón que justifica que un estudiante de 15 años de edad tenga una *jornada* de clases desde las ocho de la mañana hasta las dos de la tarde con pocas pausas?
- ¿Es inevitable situar las actividades que requieren gran esfuerzo físico después de comer?
- ¿Por qué no seguir avanzando en la línea ya iniciada en algunas zonas y contextos de acomodar la administración del tiempo a variables situacionales:

Contenidos y metodología.

- ¿No se puede seguir profundizando en la idea (cada vez más desarrollada en las escuelas) de que el tiempo dedicado a la sesión de clase no tiene razón de ser sinónimo de tiempo de exposición por parte del profesor?
- ¿La variedad de métodos en el aula no exige un uso flexible del tiempo?
- ¿Qué decisión tomamos con respecto al "peso" o la carga de tiempo que se necesitará para el tratamiento de los distintos tipos de contenidos?
- Considerar el tiempo disponible de forma realista, ¿no sugiere inmediatamente la necesidad de ser más precisos en la organización y secuenciación de los contenidos para seleccionar los más relevantes?
- ¿En qué momentos y durante cuánto tiempo introduciremos los contenidos propios de las áreas curriculares transversales?

4.2. LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS ESCOLARES.

El espacio es un recurso que debe administrarse convenientemente para favorecer las decisiones organizativas y curriculares más adecuadas para la educación de los alumnos. El uso oportuno del espacio ayudará a crear un ambiente favorable para el equilibrio personal de los estudiantes y profesores y de sus relaciones interpersonales. Además proporcionará estímulos físicos, sensoriales y psicológicos facilitadores de oportunidades educativas ricas y variadas.
La manera en que se utiliza el espacio indica el carácter de las relaciones que ocurren en las escuelas, cómo está regulada la convivencia, el tipo de disciplina o la metodología didáctica predominante. También es un símbolo de poder. En las escuelas son frecuentes pequeñas disputas para conseguir más espacio personal y, habitualmente, la situación profesional y el rango administrativo o jerárquico de unos y otros suele correlacionar en forma positiva con el espacio de que disponen. Por su parte, los alumnos mayores, si no se les controla, tienden a monopolizar la ocupación de determinados espacios como una manifestación de la "autoridad" que les confiere su veteranía.

El espacio es, además, un contenido curricular que tiene múltiples expresiones en las ciencias físico-naturales, en las ciencias sociales, en las áreas de expresión visual y plástica o en las de expresión dinámica y musical. Aprehender el espacio, moverse en él de forma adecuada, dominarlo en las tres dimensiones, son objetivos que se trabajan desde la educación preescolar. El espacio constituye el medio físico donde se desarrollan la educación y la convivencia. Es, tal como sugiere Zabalza (1987, 2l) además de un contexto de aprendizaje, un contexto de significados.

El espacio escolar es, para los efectos de la organización escolar, *el resultado de disponer de una manera determinada de tres elementos: edificio, mobiliario y material de uso didáctico, definición de unas finalidades específicas.*

4.2.1. El papel de los maestros en relación con los espacios.

Al tratar de organizar el espacio, los maestros encuentran que el edificio escolar habitualmente ya está construido. Poco pueden hacer para incidir en las condiciones o requisitos que deberían tener. El diseño y la Construcción de escuelas en los que participen, en equipos, maestros en servicio y especialistas del campo de la sociología, la pedagogía o la psicología, sigue siendo todavía un deseo bienintencionado que se repite en vano en las conclusiones de todos los simposios sobre espacios escolares y que pocas veces se lleva a la práctica.

La intervención más significativa de los educadores se reduce, por tanto, a tratar de administrar un espacio de perímetro, superficie y volumen ya establecidos, decidiendo dentro de ese marco limitador. De esta manera podemos desarrollar fundamentalmente tres tipos de acciones (Antúnez y Gairín, 1996, 169-175).

Primero, los maestros pueden tratar de mejorar la planta física, en la medida de sus posibilidades, mediante intervenciones que se reducen a la evaluación del edificio, *proponiendo correcciones y sugerencias a los responsables de la construcción o a sus propietarios.* La incidencia de estas acciones seguramente será escasa. Es difícil que la estructura del edificio o las instalaciones de gas, electricidad o ventilación puedan modificarse una vez construidas. Sin embargo, constatadas la eficacia o ineficacia del

funcionamiento de estas instalaciones los docentes pueden sugerir ideas con el fin de *ayudar a decidir sobre la adquisición de los materiales de reposición o sobre las futuras obras de reforma, ampliación y mejora.*

Segundo, los maestros pueden *desarrollar acciones que procuren la el mantenimiento y la seguridad.* Aquí la incidencia de los educadores es mucho mayor y sus acciones pueden referirse a
:
- Prevención y seguridad en el uso. De poco sirven unas escaleras amplias, por ejemplo, si en una emergencia se utilizan de forma

LA ORGANIZACIÓN DE LOS TIEMPOS.

2° Aumento del índice de utilización.

Dificultad y costo de medios implica desarrollar acciones como:

- Aumentar el número de turnos y de usuarios (comedor, biblioteca, instalaciones deportivas, etcétera).

- Utilizar los espacios para finalidades no convencionales (comedor como sala de ensayos o salón de actos; pasillos como espacios para exposiciones, etcétera).
- Compartir espacios con otras escuelas y con personas y entidades de la comunidad.

3° Modificaciones en los elementos no estructurales
Dificultad y costos muy altos.
Implica desarrollar acciones como:
Crear o eliminar divisiones mediante muros.
Modificar ventanas y puertas.
Sustituir el alfombrado o el piso.
Modificar los sistemas de iluminación natural y artificial.
Añadir nuevos espacios.

2.2. La intervención en las zonas docentes en los servicios educativos.

Las zonas docentes y los servicios educativos están constituidos por:
• Áreas concebidas expresamente para desarrollar la actividad educativa: aulas, laboratorios, salas de usos múltiples, etcétera.
• Áreas recreativas: patios, zonas de esparcimiento y servicios (biblioteca, comedor, sanitarios, etcétera).
• Zonas de circulación: pasillos y escaleras, fundamentalmente.

Los maestros tienen mayores posibilidades de intervención en estos espacios. Pueden incidir más significativamente con el fin de hacerlos más adecuados y favorecedores de mejores situaciones de aprendizaje. Los tres niveles de intervención de carácter general que se explicaron hablar del edificio, también sugieren posibles intervenciones directas e los maestros con respecto a estos espacios. Pero más precisamente, los docentes pueden desarrollar otras accione con el fin de adaptarlos las diversas necesidades y situaciones didácticas. Con ese fin deberían tenerse en cuenta:

• Edad de los alumnos.
• Flexibilidad y la funcionalidad.
• Agradabilidad estética y el orden.
• Seguridad e higiene.
• Necesidades metodológicas.

En educación preescolar debería procurarse que la ambientación y el uso del espacio se asemeje a las situaciones domésticas y lúdicas habituales en la vida “no escolar” de los niños. El contacto con el entorno físico debe resultar sencillo (grandes ventanas que permitan ver hacia el exterior, acceso fácil al patio y a las zonas recreativas, siempre que sea posible); luz abundante, de preferencia natural; los elementos materiales móviles deben permitir espacios flexibles y circulación ágil.

En educación preescolar y el primer ciclo de primaria (primero y segundo grados) conviene incorporar, dentro del aula, la mayor cantidad de estímulos posibles para crear situaciones de aprendizaje. Así, la presencia de animales pequeños, plantas, utensilios y artefactos, incluso lavabos y sanitarios, permitirán cubrir más fácilmente las necesidades de los niños sin moverse de su espacio habitual.

La organización del aula mediante rincones o áreas de actividad de carácter fijo o temporal es un ejemplo frecuente de ese intento de incorporar, dentro del salón, elementos físicos que faciliten la acción educativa.

Conforme los alumnos crecen, la tendencia será la contraria. Es decir, sacarlos del aula para buscar fuera de ella los estímulos que promuevan mejor sus aprendizajes. Así, las salidas del aula para ir a la biblioteca, a un laboratorio, al gimnasio o al aula de lenguas extranjeras, siempre que se disponga de ellas, serán situaciones habituales. En secundaria, el espacio-aula tiende a especializarse progresivamente, pues requiere que determinados elementos estén presentes de forma permanente: grabadoras, bancos de trabajo, computadoras, productos químicos, etcétera, y obliga a que los estudiantes “circulen” por esos espacios y no los profesores.

Así, mientras que el aula de preescolar pretende ser autosuficiente, porque en general su disposición, mediante elementos móviles, permitirá la existencia de áreas para la circulación, el movimiento, la experimentación y la manipulación, el descanso y el reagrupamiento.

LA ORGANIZACIÓN DE LOS TIEMPOS.

Se establecerán paulatinamente algunas de estas características conforme sean acordes a sus estudiantes, haciéndose poco a poco más especializadas, o simples y despersonalizadas.

Los tiempos son requisitos que permiten adaptarse a las necesidades cambiantes, de tal forma que en los espacios docentes se pueda:

• Acomodar grupos de diversos tamaños.
• Permitir cambios en las dimensiones de los grupos.
• Proporcionar rincones para el trabajo personal de cada estudiante.
• Disponer de la máxima facilidad para utilizar los elementos materiales y auxiliares que, de ser posible, deberían ser móviles.
• Proporcionar espacios para el trabajo personal de los profesores.
• Facilitar todas las posibilidades de organización que determine la metodología didáctica que utilice el profesor.

Seguir un ambiente estéticamente agradable es una tarea que corresponde tanto a los maestros como a los alumnos. Estos últimos tienen aquí una buena oportunidad para desarrollar capacidades, valores y asumir responsabilidades individuales y colectivas mediante la participación personal y los equipos de trabajo.

El color de las paredes, los olores o los elementos decorativos juegan un papel fundamental pues determinan un marco ambiental de características concretas. Debería encontrarse el equilibrio entre la frialdad absoluta de las paredes desnudas de las aulas y pasillos y la saturación de ellas de *collages* desordenados y sobrecargados de elementos. La reposición de los elementos decorativos es asimismo importante; deberían evitarse los carteles o murales deteriorados, las notas o avisos con mensajes anacrónicos en el pizarrón de anuncios, así como los elementos materiales (pilas de libros, colchonetas para educación física o cajas de cartón llenas de objetos diversos) distribuidos desordenadamente por los rincones de los pasillos, aulas u oficinas.

Una adecuada y sobria rotulación de las dependencias ayudará al orden y facilitará la información y localización de personas, espacios, instrumentos y materiales.

Seguridad e higiene.

Las dimensiones del aula y su superficie proporcionarán determinadas posibilidades de interactuar en ella y de moverse en su interior con naturalidad y soltura, de tal manera que se facilite el trabajo en grupos y
la actividad individual de los alumnos.
La iluminación y ventilación adecuadas son requisitos que fácilmente pueden ser atendidos por cualquier docente mediante la diligencia y el interés apropiados.
El recubrimiento de las paredes (pintura, zoclos de madera o de azulejo), a la vez que contribuye a una mayor sensación de limpieza y orden, facilita la conservación del aula.

Los muebles y el material didáctico deberán ser adecuados a las características de los alumnos (especialmente el tamaño de los pupitres estarán situados de manera que posibiliten el fácil acceso y la circulación para los estudiantes, y cumplirán con el requisito de no ser peligrosos (bordes agudos o punzantes, piezas metálicas oxidadas, suciedad o contagios ocasionados por el uso múltiple o la falta de higiene).

Asimismo conviene tener presente la importancia de disponer de plan de seguridad y evacuación del edificio escolar.

Necesidades metodológicas.

El modo en que se hayan dispuesto los espacios en la escuela y, más concretamente, la distribución del espacio en las aulas indica, con bastan certeza, cuáles son las decisiones curriculares que se ejecutan allí.
La opción metodológica debería determinar la distribución y utilización del espacio y no éste —concebido de una manera rígida y rutinaria- que marque la pauta y, en consecuencia, de una metodología inadecua Resulta esclarecedor analizar el plano de la situación habitual de un aula; los pupitres, la mesa de la maestra, los armarios, los pizarrones, etcétera, para apreciar en quiénes recae el protagonismo y la acción en el aula, como el tipo de relaciones que se establecen entre profesores y alumnos y de éstos entre sí.

Enseñar potenciando la resolución de problemas mediante el tratamiento en equipo de los estudiantes, intentar que éstos descubran la informa por medio de prospecciones bibliográficas en una biblioteca de anteponer interés en los ejercicios prácticos, determina un diferente uso los espacios del que sugiere una clase magistral expositiva.

Finalmente, las necesidades metodológicas también determinarán el uso de los espacios situados fuera del edificio escolar. Sería el caso de una escuela que incorpora al currículo información proveniente del contexto físico y social en el que está inserta y que requiere acciones didácticas en el campo, en fábricas, en comercios o espacios culturales, o en cualquier otro lugar del municipio, explotando así sus posibilidades educativas.

4.3. LA ORGANIZACIÓN DE LOS MATERIALES DE USO DIDÁCTICO.

Consideramos material de uso didáctico a cualquier elemento físico de apoyo en el que se presentan intencionalmente los contenidos de aprendizaje, así como a los elementos, instrumentos o artefactos con que se realizan las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje.

Así, por ejemplo, es material de uso didáctico un libro de consulta, un disquete de computadora o el pizarrón del aula, tanto como una película, un bolígrafo o un mapa, pero también lo son aquellos que, sin estar concebidos inicialmente con una finalidad instructiva o formativa, se utilizan con esos propósitos. El patio escolar o las estanterías de la biblioteca pueden ser recursos materiales de uso didáctico si se aprovechan para vehicular aprendizajes matemáticos cuando se trabajan las unidades de medida, la geometría o el concepto de escala.
Una adecuada organización de éstos tiene que ver, sobre todo, con los procesos de selección, elaboración y optimización de su uso.

4.3.1. Los procesos de selección y elaboración.

La determinación de qué materiales de uso didáctico se utilizarán y cuál será su organización es una decisión que corresponde al equipo de docentes y a los profesionales que los apoyan (pedagogo, psicólogo u orientador, en su caso). Los materiales deben servir para posibilitar y facilitar los aprendizajes que se pretenden con la propuesta curricular. Por tanto, sería factible determinarlos después de un proceso de diagnóstico de los alumnos, de la escuela y de su proyecto educativo, así como del contexto físico, social y cultural en el que se encuentre ubicada. Ese análisis preliminar resulta imprescindible si se pretende tener una decisión adecuada y oportuna.

Las peculiaridades de cada contexto escolar son determinantes al decidir sobre los materiales curriculares de uso didáctico. En el cuadro *4.5* se presenta un continuo, limitado por dos extremos, que describe situaciones de máxima y mínima consideración de dichas peculiaridades.
Cuadro 4.5. Continuo de los procesos de selección y elaboración de materiales de uso didáctico.
Selección y adquisición rutinaria, no reflexiva, fruto de la inercia.
Selección y adquisición discutida por los profesionales de la escuela y justificada en función del proyecto educativo de la institución.
Modificaciones y adaptaciones de materiales ya elaborados.

Elaboración propia de materiales curriculares.
Ejemplos: libros de consulta, de texto y fichas estandarizadas, programas de enseñanza asistida por computadora (EAC) rígidos y cerrados, y otros materiales concebidos para todos los alumnos de la misma aula.
Ejemplos: textos funcionales (*dossiers* y fichas de elaboración propia); materiales adaptados a necesidades concretas, programas de EAC abiertos, materiales diferenciados en función de cada alumno o grupo específico de alumnos.
Escala en términos de costos: de tiempo**,** en dinero, en formación de los maestros,
en organización interna, etcétera.
Características de la escuela (tamaño, titularidad, ciclos que abarca, tipología, etcétera); de los alumnos (edades, necesidades, expectativas, etcétera); del entorno (ubicación geográfica, sector laboral predominante en las familias, etcétera). No se consideran los contextos particulares.
Cada una de las cuatro situaciones que se plantean sugiere:

• Las diversas consecuencias que implica la mayor o menor consideración de los contextos particulares al tomar decisiones en relación con los materiales de uso didáctico (el cuadro 4.5 muestra algunos ejemplos de esas situaciones).

• El costo que supondría para cada equipo de maestros aproximarse a la cuarta situación, la más deseable. Este costo podría evaluarse en términos de tiempo, formación de los profesores o dinero, entre otros.

La optimización en el uso.

Cómo organizar los materiales para una utilización eficiente. Atendiendo a su uso, podemos distinguir, en primer lugar, los de utilización particular, propios de cada grupo-clase o de cada aula y los que, dadas sus características, prestaciones o precio, sugieren habitualmente un uso compartido entre diversos grupos-clase, aulas o maestros.

El cuadro 4.6 plantea el análisis del uso de estos materiales y trata de sugerir cómo los diferentes lugares de ubicación reclaman determinados requisitos organizativos, así como un conjunto de acciones concretas, de las cuales presentamos algunos ejemplos.
Cuadro 4.6. La organización y gestión de los materiales atendiendo a su uso

Nivel	Tipos de materiales	Ejemplos	Lugar de ubicación	Requisitos materiales y organizativos	Acciones
1	Material de uso didác- tico para el trabajo or- dinario en el aula.	Libros de consulta (biblioteca de aula), material fungible: gis, hojas, cartulinas, etcétera.	Aulas, espacio sede del equipo de ciclo, oficinas.	Infraestructura y equipamiento suficientes. Orden. Sistemas de clasificación y registro. Accesibilidad.	Conservación. Mantenimiento. Reposición. Registro Inventariado.

El empleo de los recursos materiales, pues, requiere de una gestión eficiente. Analizar con cierta frecuencia cómo se organizan y cómo se emplean, ayudará a evitar su deterioro e

infrautilización, además de conseguir usos más compartidos y mejor coordinados. También podrá ayudar, eventualmente, a convertir a la escuela en una instancia de creación de materiales de uso didáctico.

ACTIVIDAD 4.1.

Analice los siguientes horarios. Observe que en el segundo, junto a la asignatura que está previsto desarrollar en cada módulo horario, figura el apellido del docente responsable. Intente proponer algunas mejoras a cada uno de ellos. Consulte el cuadro 4.1, puede ser útil.

Horario: sexto de primaria

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00-9:00	Educación Física	Matemáticas	Civismo	Español	Ciencias Naturales
9:00 – 10:30	Matemáticas	Español	Español	Geografía	Español
10:30 11:00	R E	C	E	S	O
11:00 11.45	Español	Ciencias Naturales	Historia	Educación Física	Matemáticas
11:45 12:30	Civismo	Geografía	Matemáticas	Matemáticas	Historia

Compare el resultado de su análisis con las reflexiones que sugerimos en el capítulo 10, “Pautas para la revisión de las actividades”.

5. LA DIRECCIÓN ESCOLAR: JUSTIFICACIÓN, NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS.

5.1. LA NECESIDAD DE LA FUNCIÓN DIRECTA.

La naturaleza y características de las escuelas, la complejidad de su tarea educativa y los múltiples requerimientos a los que deben responder, son algunas razones que hacen que éstas, como cualquier otra organización formal, tiendan a dividir racionalmente el trabajo de quienes laboran en ellas. La diferenciación en los puestos de trabajo y la necesaria especialización que esto implica constituyen, por tanto, un intento por aprovechar de manera más satisfactoria los recursos humanos con los que cuenta y por responder mejor a las demandas que la escuela recibe.

La división del trabajo y la especificación de tareas son dos características de las organizaciones formales que no equivalen necesariamente a rigidez o esclerosis en la estructura organizativa. Tampoco se contradicen con la flexibilidad o los cambios en los puestos de trabajo, siempre deseables, pues permiten que los profesionales conozcan su organización desde diferentes ópticas.

No obstante, resulta curioso constatar cómo las escuelas son de las pocas organizaciones en que a veces se observan reticencias notables cuando se plantean la definición de puestos de trabajo o la especificación de funciones. Suele argumentarse que las instituciones que “trabajan con personas” y no con máquinas, o piezas mecánicas, “son diferentes” e incluso —desde posiciones extremas— se argumenta que lo que debe prevalecer en ellas es el elemento vocacional, la intuición o el saber artístico por encima de cualquier intento de sistematización, planificación o conocimiento técnico.

Sin embargo, los directivos y docentes ven con buenos ojos que se especifiquen claramente las tareas de quienes trabajan en la escuela, por ejemplo, las del personal auxiliar o administrativo. Pero ¿qué ocurre en realidad?, ¿el papel de los maestros no puede definirse y diferenciarse o los docentes se resisten a cualquier intento de hacerlo?

Durante años ése ha sido el lema escolar entusiasta de muchas de las escuelas progresistas. En la actualidad, el lema debe seguir teniendo vigencia, en especial en la significación que más subraya su invitación a la acción participativa y colaborativa. No obstante, la experiencia y las evidencias nos han enseñado que habría que añadir a la frase esto otro: . . *.pero determinando muy bien qué hará cada uno y cómo se establecerán las relaciones entre las acciones de cada cual.* De lo contrario, la consigna —que compartimos— podría llevar a justificar procesos de gestión desordenados e ineficaces.

La primera utilidad de la definición de un cargo es que sirve para delimitar responsabilidades. Para que una persona asuma y ejecute correctamente sus tareas como docente, coordinadora de un equipo de ciclo o tutora, es preciso que conozca con claridad sus responsabilidades. Sirve también para identificar las pautas y sistemas de comunicación entre las personas que desarrollan su trabajo en una organización y no hay razón para suponer estructuras jerárquicas o estratificadas.
Conviene, pues, delimitar los papeles de cada quien sin restricciones rígidas. Erróneamente se supone, con mucha frecuencia, que la definición de los cargos en las escuelas obedece a enfoques mecanicistas o conductas autocráticas, cuando esa definición es compatible con estructuras institucionales flexibles que pueden adaptarse a prácticas profesionales participativas y a la gestión en equipo.
Vale la pena recordar que la distribución de tareas tiene mucho que ver con aspectos idiosincrásicos de cada escuela, con su tamaño, sobre todo, o con elementos culturales como costumbres, tradiciones y prácticas arraigadas. No resultaría recomendable cambiar un sistema satisfactorio de asignación de tareas sólo por aproximarse a las especificaciones uniformistas de la legislación o por imitar modelos de otras escuelas, olvidando las peculiaridades de la institución, que de seguro tiene características muy diferentes.

La división del trabajo y la especialización, en los casos en que e] tamaño de la escuela lo permita, son, además, necesarias a causa *c* características de las escuelas (expuestas en el primer capítulo). Como se explicó, en la escuela se desarrollan múltiples tareas necesarias ellas las de motivación, dinamización, coordinación de las actividades de los miembros del equipo y las de conducción del grupo en función de las decisiones de éste, imprescindibles en cualquier organización que corresponden a las labores directivas.

Es necesaria, pues, la existencia de alguna persona: la directora, subdirector, el coordinador de academia, la coordinadora de ciclo; o un pequeño grupo de personas, como el equipo directivo, que tenga la necesaria formación y aptitud para asumir y desempeñar las tareas

que difícilmente se podrán desarrollar con la simple agregación de acciones aisladas y solitarias de los docentes.
Es seguro que, como simples ciudadanos, pensemos que es bueno que los alumnos con necesidades educativas especiales sean atendidos por un maestro con la formación adecuada y el perfil profesional idóneo. Además, exigimos que las estrategias y procedimientos que utilice sean especializados y diferentes a los del resto de los docentes de la escuela. Lo mismo vale para un profesor que se dedique a la educación preescolar: consideraríamos razonable exigir que conozca bien ese nivel educativo y que sea su especialidad; lo mismo pensaríamos de un maestro de inglés o de un profesor cuyas tareas se relacionen con la orientación personal, escolar y profesional de los estudiantes. Todos estamos de acuerdo en exigir que, en las escuelas, cada profesional asuma un papel diferente al de sus compañeros en las tareas que debe desempeñar.

En cualquiera de los casos anteriores admitimos que las diferencias en la naturaleza del trabajo de los profesores exigen que desempeñen tareas distintas. Asumimos que eso es bueno para la escuela porque, además de enriquecerla con las aportaciones de personas especializadas, sirve para proporcionar mejores respuestas a las necesidades de los estudiantes. Parece coherente, por tanto, admitir también que la función directiva es necesaria y cubre un conjunto de tareas imprescindibles para la escuela y que, para ejecutar esas tareas, diferenciadas con claridad de las docentes, se requieren formación y preparación específicas.
No obstante, en estos tiempos todavía se manifiestan algunas posturas que se oponen a la existencia de personas que desempeñen tareas directivas en las escuelas. Sostienen, aunque cada vez con menos credibilidad, argumentos que pretenden justificar su postura:

• La acción directiva está en conflicto con los valores y propuestas que deben promoverse en las escuelas: libertad, autonomía, equidad, etcétera.
Las tareas de control debilitan al grupo, conducen a sospechas y resentimientos además de generar problemas de legitimidad.

• La existencia de relaciones de autoridad en la escuela es contraria a los principios democráticos y ejerce una influencia negativa en los alumnos.

• Mediante la acción directiva nos aproximamos peligrosamente a los modelos de las organizaciones industriales y comerciales que difieren, en mucho, de las escuelas.

Pensamos que la mayoría de estas razones parten de premisas falsas y del desconocimiento de cómo son en realidad las escuelas democráticas y las organizaciones comerciales o industriales bien dirigidas. En general, todos esos argumentos se refieren a los modelos de escuelas tradicionales (en la acepción más peyorativa del término) y a organizaciones comerciales o industriales caducas, que en la realidad actual están superadas. Hoy día, en unas y otras, es perfectamente compatible el trabajo que busca la eficacia y la calidad —en apariencia relacionado con conductas directivas autoritarias y eficientistas— mediante acciones directivas basadas en valores (respeto, trabajo bien hecho, sinceridad o colaboración) y sistemas de funcionamiento basados en el trabajo en equipo, en los que la diferenciación jerárquica no existe o no se considera, y donde el *staff y* la línea apenas se diferencian.

Por otra parte, tal vez la dirección sería innecesaria si nos refiriéramos a situaciones utópicas. Así, tal vez la dirección sería innecesaria en una organización en la que sus

miembros fueran seres perfectos o si éstas fuesen infalibles. Ahora bien, si consideramos la imperfección humana y la falibilidad de sus obras, tal vez sea inevitable admitir con naturalidad la necesidad de personas que coordinen y dinamicen las tareas de lo grupos —que sugeríamos algunas líneas arriba— sin necesidad de que asuman conductas arbitrarias, autoritarias o licenciosas.
Admitimos, desde luego, que existen situaciones excepcionales. A nadie se le ocurriría plantear una discusión sobre la atribución de la función directiva a una persona u otra en una organización pequeña. Seguro que en una escuela pequeña, atendida por dos docentes, la última preocupación sería determinar quién ejercerá las funciones directivas, pues allí sí que "entre todos lo harán todo", con pocas diferencias en las tareas, aunque formalmente las normativas indiquen que uno asuma las "tareas de dirección" de la escuela que, además, acabarán compartiendo.

Ya es hora de perderle el miedo al uso del término. Aún existen maestros, en determinados contextos, en cuyo léxico profesional están excluidas las expresiones *dirección* o *dirigir.* Probablemente conciben la función directiva de manera castrense, como una práctica autocrática y acrítica, exenta de controles técnicos y democráticos. Sin embargo, algunos aceptan sin objeciones el papel de director de una investigación o de un departamento, eso sí universitario, o aceptan sin reparo cargos que comienzan con la locución "jefe de" sin importarles demasiado las connotaciones peyorativas de esos términos.

5.2. DIRIGIR: NOCIÓN E IMPLICACIONES.

Definir la función directiva depende mucho del enfoque de análisis con que se estudien las organizaciones. Los modelos de análisis políticos o simbólicos ofrecen una perspectiva estructural y formal rígida del concepto de dirección.
Dirigir una escuela supone influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de que realicen determinadas tareas que son resultado de los objetivos fijados en común y que se aceptan como adecuados para la educación de los alumnos. La expresión influir debe despojarse de todo tipo de connotaciones peyorativas. Influir supone proporcionar ideas (a menudo inspiradas en las iniciativas del propio grupo), reelaborándolas y presentándolas organizadamente; proporcionar recursos; establecer nexos; coordinar acciones; posibilitar ayudas; dinamizar equipos o, también, recordar compromisos y velar para que los acuerdos se cumplan. Dicho de otra manera, el propósito esencial de la acción directiva consiste en obtener resultados mediante el trabajo de otras personas.

Veamos un ejemplo. En una escuela el material bibliográfico está disperso y desordenado: algunos libros están amontonados en algunas dependencias (oficina de la directora, sala de maestros, etcétera), otros están guardados en cajas de cartón en un almacén y algunos más en los armarios de las aulas. Si en esa escuela se ha tomado, en común, la decisión de ordenarlos y poner en funcionamiento una biblioteca escolar para usarlos de manera más racional, deberán desarrollarse diversas acciones: trasladarlos y reunirlos, catalogarlos, ficharlos, clasificarlos, comprobar si faltan títulos imprescindibles para tratar de adquirirlos, disponer de una sala y de armarios para colocarlos, elaborar normas de uso para el nuevo servicio, etcétera. Esas tareas, en las que intervendrán varias personas en momentos concretos y mediante diferentes acciones, que se desarrollarán, necesariamente, de manera coordinada. En las organizaciones complejas, la coordinación deseada requiere una instancia (una persona o un equipo) que, además de ayudar al desempeño directo de las tareas descritas (a menudo se trabajará codo con codo, pues los recursos son escasos), dinamice los trabajos; motive a los docentes para realizarlos; proporcione ideas e

informaciones para facilitar la tarea; coordine y sincronice las acciones de unos y otros; observe el proceso para sugerir maneras de mejorarlo; proporcione recursos: tiempo, ideas, materiales, etcétera, para que todas las tareas se realicen adecuadamente.
La noción de dirigir no implica manifestaciones arbitrarias o conductas autoritarias; se puede dirigir mediante propuestas democráticas, participativas y nada jerárquicas. Para nosotros, la acción directiva no consiste en el simple ejercicio de la autoridad, basarse en la servidumbre de las personas dirigidas o tener como fundamento la falta de sensibilidad con respecto a las necesidades personales o la desconsideración de los derechos democráticos de las personas. La existencia de una dirección unipersonal o en equipo es perfectamente compatible con los procesos democráticos y la toma de decisiones participativa.

A manera de conclusiones:

• Excepto las organizaciones pequeñas, todas las demás necesitan establecer una diferenciación de papeles y funciones entre sus miembros para desarrollar con eficacia sus tareas respectivas. Así pues, es imprescindible la existencia de directivos en las escuelas, cuyos papeles y funciones son diferentes a las de maestros, orientadores, psicopedagogos o del personal administrativo.

• Quienes desempeñan esas tareas deben poseer algunas capacidades que pueden adquirirse mediante procesos de formación desarrollados de manera individual y autónoma, o por medio de la reflexión colectiva sobre sus prácticas con colegas que forman parte del equipo directivo. También es posible obtener esas capacidades y mejorarlas mediante la participación en planes y programas de formación previos al desempeño de la función y en actividades de formación permanente, desarrolladas organizada y sistemáticamente, en las que se defina el perfil de directivo que se pretende formar.

• Para desarrollar satisfactoriamente las tareas directivas, las escuelas deben tener recursos suficientes, poder real para tomar decisiones democráticas relevantes y parcelas de autonomía adecuadas. Un uso inadecuado de la autonomía que conduzca a prácticas erróneas o injustas podrá corregirse con facilidad si se dispone de instrumentos de control y supervisión cercanos que garanticen rigor técnico y el ejercicio de los valores democráticos.
• El control técnico (ejercido por el equipo de docentes), social (por los miembros de la comunidad educativa) y externo (por los servicios de supervisión), así como el desarrollo colegiado de la dirección, son requisitos para una acción directiva eficaz y justa.

• La mejora de la acción directiva es imposible si se ponen trabas a las propuestas creativas y originales. Deben promoverse sin temor las alternativas innovadoras de procesos de gestión colaborativos o experiencias de participación activa de los padres de familia, o de los estudiantes.

5.3. LAS FUENTES DE PODER PARA EJERCER LA FUNCIÓN DIRECTIVA.

El ejercicio de la dirección da lugar a múltiples acciones e interacciones entre los integrantes de la organización. Esas interacciones originan que:

• Se establezca una relación entre diversas personas (un directivo o un equipo de dirección no opera aisladamente, necesita de otros), en la que la influencia y el poder están repartidos de forma desigual.

• Se desarrolle un intercambio psicológico o económico entre quienes dirigen y quienes obedecen, en alguna medida consentido por las personas dirigidas.

• La comunicación adquiera una importancia considerable en estos procesos.

• La eficacia de quienes dirigen guarde una relación entre estos tres elementos:
a) el rendimiento del grupo en función de sus posibilidades y recursos;
b) la consecución de los objetivos de la organización, y
c) la satisfacción de las necesidades y expectativas de los miembros del grupo. Este último aspecto plantea una situación compleja; quien dirige no debería pretender simplemente conseguir los objetivos establecidos para toda la organización sino impulsar los objetivos particulares de sus colaboradores, y los del grupo en su conjunto. En consecuencia, la eficacia de un dirigente debe valorarse no sólo por haber conseguido los objetivos de la organización sino también por su influencia en las actitudes y las conductas de sus colaboradores, y en la satisfacción de sus aspiraciones de desarrollo personal y profesional.

Todas estas relaciones interpersonales tienen que ver con diversas formas de ejercicio del poder. Las posibilidades de un directivo escolar para motivar, convencer a los demás e influir en ellos modificando sus conductas en relación con los objetivos de trabajo se basan en gran parte en el poder percibido por él mismo —así como por el grupo— y en el poder existente en realidad. Dicho de otra manera: para influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa se necesita un poder en que apoyarse.

Ahora bien, ¿de dónde proviene este poder?, ¿de qué instrumentos disponen los directivos para influir en los demás? La capacidad de influir puede provenir de varias fuentes de poder:

• El poder de posición.
• El poder personal.
• El poder del experto.
• El poder de oportunidad.

Veámoslas una por una.

El poder de posición. Es aquél que tiene y hace reconocer a una persona por el lugar que ocupa en la estructura de la organización. Está relacionado a conceptos como jerarquía, rango, nivel, nombramiento, legalidad. Sería el caso de un directivo, a quien se obedece sólo el cargo que desempeña tiene un reconocimiento formal, está reformado por unas leyes y normas que le atribuyen relevancia y lo hacen acre de acatamiento.

Imaginemos la estructura de una organización determinada, retratada en un organigrama vertical. Las personas que allí trabajan observan a quien ocupa la unidad que está en la cumbre de esa estructura reconocen la sumisión a la autoridad que proporciona el cargo, cumplen lo que esa persona dice, independientemente de quién cómo se llame, de cómo sea y de lo que proponga, pues, de hecho la obedecen a ella sino al cargo que representa. En organizaciones en las que ésta es la única fuente de poder visible podrían llegar a obedecerse, incluso, órdenes desacertadas o malvadas.

Vemos, pues, que el poder de posición le viene dado al individuo por una ley, una disposición

superior o factores culturales, como sería una fuerte tradición o una costumbre arraigada. Un ejemplo sería el caso de un maestro a quien un compañero de la escuela le solicita algo y, a la vez, recibe una petición similar de la supervisora de su zona escolar. Si al compañero le responde de manera pasiva y a la supervisora de forma diligente, una de las razones tal vez sea que la supervisora tiene mayor influencia sólo por el cargo, tradicionalmente asociado a autoridad y a la posibilidad de recibir sanciones positivas o negativas.
En muchos casos, es un poder puramente simbólico. Veamos otro ejemplo. Imaginemos que conduce un automóvil por una avenida y que, sin darse cuenta, aumenta la velocidad, de tal manera que, sin advertirlo, va a 110 km por hora, cuando la velocidad máxima permitida es de 80. De repente, mira por e1 espejo retrovisor y comprueba que justo detrás lo sigue una patrulla de tránsito. Mira con rapidez el velocímetro, reduce la marcha, frena y se detiene. ¿Es necesario que alguien le dé una orden para que lo haga?, ¿es preciso que le recuerden expresamente la necesidad de reducir la velocidad y le adviertan del riesgo (físico y de pagar una fuerte multa) que corre si no lo hace? Usted ha “obedecido” a un vehículo que está pintado de una determinada manera sin plantearse siquiera quiénes lo conducen. Piense que podría tratarse de unos malhechores que lo robaron y vienen de cometer un delito.

El poder personal. Está relacionado con determinados rasgos de la personalidad o características de quienes dirigen. El hecho de tener un carácter peculiar, habilidades comunicativas, una determinada presencia física, carisma o condiciones de liderazgo son elementos que conforman, entre otros, esta fuente de poder; que lo poseen quienes conocen muy bien las necesidades y preocupaciones de sus colaboradores y saben sintonizar con ellos. Se trata de personas que se preocupan por la vida afectiva de sus subordinados y son capaces de arrastrarlos en torno a unas ideas por medio de aquel conocimiento o, también, por obrar de forma ejemplar ante ellos.

Todos conocemos personas que desempeñan funciones directivas en una escuela, que son muy bien aceptadas por sus compañeros, cuya capacidad de influencia no está relacionada con la jerarquía que podría proporcionar el cargo sino con su capacidad de liderazgo afectivo o ideológico.
El poder del experto. Se construye por medio de la pericia o la competencia profesional. El ascendente personal se consigue por la credibilidad que otorga e1 conocimiento —en general superior al de los demás— en relación con la naturaleza, objetivos, estructura y sistemas de trabajo propios de la institución. Las personas que poseen este poder están adecuadamente formadas y actualizadas en relación con el trabajo que desempeñan y conocen muy bien el medio en que se desenvuelven.
Todo ello les proporciona credibilidad ante los demás. Los miembros del grupo siguen a sus directivos porque ven en ellos personas solventes que demuestran tener recursos al momento de proporcionar u obtener las informaciones, sugerir las ideas y soluciones que se necesitan o también porque observan conocimiento, rigor y acierto en sus prácticas profesionales.
El poder de oportunidad. Viene dado por acontecimientos transitorios o situaciones de contingencia que posibilitan el ejercicio satisfactorio de la dirección a personas a las que las circunstancias les son favorables. Coloquialmente hablando, se trata de personas que se encuentran en el lugar oportuno y en el momento adecuado. Determinados momentos, situaciones, coyunturas y circunstancias pueden convertir a un individuo en una persona con capacidad de influencia transitoria en los demás, que se mantendrá mientras los factores circunstanciales la favorezcan.
En un taller de capacitación un director expuso que durante el curso escolar anterior propuso al equipo de docentes que participarán en un determinado proyecto fácilmente asequible, y

apenas le hicieron caso. El grupo manifestó resistencias, la tarea no se realizó y el director experimentó una gran frustración. En suma: no influyó en el grupo. El siguiente año escolar volvió a proponer el proyecto al mismo grupo de maestros y observó reacciones muy distintas: lo aceptaron y se implicaron en él de manera activa y entusiasta. ¿Cuál fue la causa de ese cambio si él seguía en el puesto y presentó una propuesta idéntica? Sus colegas de taller resolvieron su duda mediante preguntas como éstas: ¿tuviste en cuenta el momento al presentar tu propuesta?, ¿lo hiciste al inicio del ciclo?, ¿al final?, ¿en esa época los maestros tenían mucho trabajo o estaban más descansados?, ¿cuál era el clima del grupo cuando presentaste la iniciativa?, ¿se estaba viviendo algún conflicto entonces? Seguro que el directivo olvidó que pudo haber incrementado su influencia si hubiese hecho su propuesta en circunstancias favorables.

Existe otro tipo de poder, el *de relación* o *de referencia,* que no reside directamente en la persona sino en quienes están próximos a ella. En un marco social poco sano, sería el caso de un directivo escolar que tiene poder porque es muy amigo del supervisor de la zona y todo el mundo lo sabe, o porque es familiar de alguien que tiene un cargo relevante en órganos de decisión del sistema escolar y utiliza esa relación para influir en los demás.

Las cuatro fuentes de poder mencionadas constituyen otras tantas columnas en las que se sustenta la acción directiva. Razonablemente, tratar de reforzarlas tendría que ser una preocupación constante de los dirigentes. La finalidad de esta tarea no debería consistir tanto en un afán de notoriedad o un ansia desmedida de perpetuarse en el cargo sino en una sana intención de promover mejores prácticas educativas por medio de procesos de dirección más adecuados y justos.

Ahora bien, ¿cómo-reforzar esas fuentes y aumentar, así, la capacidad de influir? De las fuentes de poder nos interesan fundamentalmente la tercera y la cuarta: poder del experto y poder de oportunidad. Aumentar el poder de posición no debe ser la aspiración prioritaria de quienes pretenden mejorar la educación por medio de la implicación de las personas en proyectos de innovación basados en la colaboración y el trabajo colegiado y en equipo. Si el directivo sólo aspira a dirigir por medio del uso del poder formal que confieren las autoridades y las leyes, entonces posee un anhelo pobre y poco meritorio. Por otra parte, aumentar su poder de posición no depende del directivo sino de lo que determinen las instancias que están por encima de él: las autoridades que pudieran apoyarlo, o determinadas disposiciones normativas o leyes que reforzaran su estatus.

Aunque el poder personal o carismático podría aumentar, en alguna medida, a partir del aprendizaje que supone la revisión colaborativa y el e análisis sistemático de las prácticas directivas, es una facultad que está condicionada por las características personales y por múltiples factores subjetivos. Sería, en cualquier caso, una tarea a largo plazo.

Sin desmerecer las acciones que podrían ayudar a aumentar el poder e formal o el liderazgo afectivo, lo que interesa es dar prioridad y desarrollar otras prácticas relacionadas con áreas que estén más a nuestro alcance, coherentes siempre con los principios democráticos y que, de ser posible, proporcionen resultados más útiles a corto plazo. Centrémonos en los poderes que llamamos de experto y de oportunidad.

¿Qué hacer, entonces, para aumentar el poder del experto? Desde luego, desarrollar una actividad constante, centrada en la formación y capacitación permanentes. Una persona que

pretende dirigir mediante la credibilidad que proporciona el conocimiento tratará de desarrollar prácticas relacionadas con su formación. Es posible que conozca los beneficios de algunas (con el fin de revisarlas e inventariarlas, le proponemos responder la actividad 5.1 que se encuentra al final de este capítulo).

¿Qué hacer, finalmente, para aumentar e1 poder de oportunidad? Ante todo, se debe mantener una continua actitud de diagnóstico y análisis. Preocuparse por saber qué pasa en todo momento en la escuela y, sobre todo, analizar las causas sugerirá procedimientos de acción adecuados y oportunos.

Veamos algunos ejemplos. El poder de oportunidad puede aumentar: Considerando las circunstancias que concurren en cada caso o situación, aliándolas a nuestras propuestas e interviniendo en ellas en la medida de lo posible. Por ejemplo: decidir el inicio de una innovación que afectará en especial a un grupo de docentes en una u otra época del año escolar, como hemos visto, no debe ser fruto de la casualidad o el azar. La capacidad de influir está condicionada por los momentos y a lo largo del año habrá algunos mis favorables que otros, en que los docentes estarán mis o menos receptivos, motivados o cargados de trabajo. Se tratará, pues, de saber descubrirlos, elegirlos o provocarlos.

• Considerando las fortalezas y debilidades del grupo de docentes en relación con las tareas que se espera realicen, o, dicho de otra manera, la propuesta debe ser coherente, para lo cual debe considerar las situaciones concretas de cada caso y tener presente disponibilidad real de recursos.

• Considerando las capacidades de cada miembro del equipo di Sin duda, los miembros del equipo tienen capacidades diferente relación con el desempeño de sus tareas y, a la vez, existen diferencias entre cada uno en relación con su grado de poder como experto y de poder carismático o personal. Se trata de otorgar un protagonismo diferente a cada miembro del equipo según los casos, en función de lo que pretende conseguirse de ellos en cada momento.

Así, silo que se intenta es dinamizar un grupo de docentes para que inicien una práctica innovadora, tal vez sea recomendable que la propuesta no la presente el miembro del equipo directivo que tenga más credibilidad personal en relación con lo que se pretende o, en esas circunstancias, quien tenga más carisma personal o liderazgo, pues probablemente será capaz de entusiasmar e incorporar a los otros con mayor facilidad. En cambio, una vez puesto en marcha el proyecto, tal vez convenga que otra persona supervise su desarrollo y guíe al grupo; dicha persona debe ser aceptada por el equipo por su sólida formación, por sus aportaciones técnicas en relación con lo que se desarrolla, porque puede ser la ayuda y el “motor” que el grupo necesita en ese momento.

Utilizando los efectos positivos de una acción exitosa para proponer nuevas ideas e iniciativas, a esto se le llama aprovechar el impulso.

5.4. LA NATURALEZA Y LAS CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO DIRECTIVO

5.4.1. ¿Qué hacen, de verdad, los directivos en su trabajo?

La teoría clásica dice que el directivo organiza, coordina, planifica y controla: los hechos sugieren otras cosas. (Mintzberg (1975, 49).

Cuando la directora de una escuela debe atender a un padre de familia que reclama ser recibido, sin previa cita, al mismo tiempo que debe ocuparse de un alumno que sufrió un pequeño accidente en el patio y nadie puede socorrerlo, porque todos los docentes están en

sus aulas; cuando tiene que cumplimentar, por vía urgente, el enésimo formulario burocrático que le reclama la supervisora, y cuando todo lo anterior puede llegar a producirse casi simultáneamente, la directora, ¿está realmente organizando, coordinando, planificando o controlando? De hecho, estas cuatro palabras, que han predominado en el vocabulario de los estudios sobre la dirección desde que Henry Fayol las introdujo en 1916, nos dicen muy poco hoy con respecto a lo que los directivos hacen en realidad.
El estudio de la dirección (tan asociado a temas como progreso, cambio o innovación) pocas veces se ha ocupado por dar respuesta a la pregunta básica: *¿qué hacen realmente los directivos?* Sin una respuesta satisfactoria a esta cuestión, es difícil entender qué supone dirigir y, más aún, construir sistemas y métodos para ayudar a hacerlo mejor revisando e innovando las prácticas directivas.

Al igual que en otros sectores, en el ámbito de la educación escolar también existe una relativa ignorancia con respecto a la naturaleza del trabajo directivo. Si bien desde hace tiempo se han desarrollado muchos estudios sobre los profesores (su formación, su pensamiento, el análisis de sus tareas o la interacción didáctica), poco se sabe sobre qué, por qué y cómo hacen las cosas los directores escolares. Debido a este desconocimiento se pueden llegar a construir visiones idealizadas de la dirección escolar o, por el contrario, imágenes catastróficas llenas de incidentes desagradables y fracasos.

Como fruto de esta ignorancia es posible llegar a asumir como cierto lo que Bolman y Deal (1987, 241) denominaron la “visión mitológica” del directivo. *Así,* frecuentemente, se les ha identificado como “actores racionales que utilizan la mayor parte de su tiempo planificando, organizando, coordinando y controlando actividades de *sus* subordinados”. Algunas publicaciones han contribuido mucho a alimentar esta visión:

”ciertos libros, textos legales y reglamentarios, y algunas instituciones de capacitación, así como determinadas acciones formativas que se desarrollan en ellas. “Construyen” una imagen del directivo como una persona moderna, imperturbable, racional, asistida por colaboradores leales, que utiliza una tecnología sofisticada y que, incluso, se diferencia de los miembros de su equipo por su indumentaria, los espacios que posee (una oficina propia, por ejemplo) o las liturgias que celebra. Personas, en fin, que desarrollan sus políticas y se comunican con los demás mediante una estructura y unos canales formales bien definidos y que obtienen los resultados que tan racionalmente habían previsto”.
Tal como dicen estos dos autores: “suena bonito, pero es a menudo fantástico” Mintzberg *(1975),* en una aportación ya clásica, hizo una descripción magistral y todavía vigente de lo que denominó *el folclor* (lo que se dice y cree) *y los hechos,* es decir, lo que los directivos hacen de verdad en su trabajo diario. A partir de un estudio sobre la literatura, de la cual cita investigaciones sobre directivos de todo tipo, de organizaciones muy diferentes, realizadas mediante metodologías diversas: observadores en la sombra, uso de diarios, grabaciones, etcétera, y de sus propias investigaciones con directores generales, concluye afirmando que “los resultados de estas investigaciones se asemejan tanto a las palabras de Fayol como una pintura cubista a otra del Renacimiento”.

5.4.2. ¿Cómo actúan los directivos escolares?

Aprendamos de nosotros mismos.

Resulta interesante constatar cómo los estudios de Mintzberg o los de Stewart (1982) con directores generales (este último demostró cómo la fragmentación en el trabajo diario de los

directivos suponía una media de nueve minutos dedicados a cada actividad), coinciden en alto grado con los resultados sobre directivos escolares.

Las investigaciones que analizamos sobre directivos escolares de Gran Bretaña (Hall, Mackayy Morgan, 1986: 136-137 y 1988: 79-91), Suecia (Stegó y Alehammar, 1990: 13-14), y Alemania (Hopes, 1986) y el que Gimeno (1995) desarrolló en España, demuestran que *los directivos escolares desarrollan una actividad intensa que se caracteriza por ejecutar un gran número de tareas, de naturaleza muy variada, realizadas en periodos cortos [..J, de manera muy fragmentada —por tanto sometida a múltiples interrupciones— y utilizando medios fundamentalmente verbales.* Es decir, apenas se manifiestan diferencias con la naturaleza del trabajo de los directivos, en general, que señalamos antes.

Los resultados de nuestra investigación (Antúnez, 1991) sobre 100 directores de escuelas públicas de enseñanza primaria en Cataluña permiten afirmar que la naturaleza y las características del trabajo de los directivos de la muestra no difiere del de sus colegas europeos. Creemos que estas conclusiones, lejos de ser sorprendentes, pueden resultar incluso obvias para cualquiera que haya estado, durante un día, delante o detrás de la mesa del despacho de un directivo escolar. Todos estos estudios sobre directivos escolares proporcionan un fascinante recorrido y una revisión sobre cómo es realmente la función directiva, a menudo precaria e incierta.

Veamos dos consecuencias, entre muchas. La primera tiene que ver con el tiempo que gastan las personas que desarrollan tareas directivas llevando problemas de reunión en reunión. La segunda —si salimos un momento del ámbito escolar, como sugieren los trabajos de Kotter (1982), quien observó durante varios meses a directivos—, consiste en que raras veces los directivos toman decisiones siguiendo los esquemas y pautas racionales; sus decisiones emergen de la avalancha, a veces confusa, de conversaciones, reuniones e informes. Los sistemas de información sofisticados servían mucho más para saber qué había pasado el mes o el año anterior, que para saber qué había que hacer inmediatamente o al día siguiente. Parece ser, entonces, que las decisiones de los directivos se toman más por intuición, sensaciones y corazonadas que como resultado de diagnósticos y análisis racionales. Por otra parte, la experiencia, los éxitos o fracasos anteriores también influyen en esas decisiones.

Expresadas las características de la naturaleza del trabajo directivo, podemos concluir, después de este breve análisis, que parece conveniente olvidar, de alguna manera, las palabras de Fayol y aproximarse al estudio de estas tareas directivas de una forma más útil y realista. Además, mantener la vigencia de la “visión mitológica” del directivo de Bolman y Deal, o “folclórica” de Mintzberg, conduce a que los propios directivos vean su trabajo como más racional de lo que en realidad es, y a que se perciban a sí mismos con más poder para controlar los acontecimientos de la organización que tienen. Estas percepciones suelen ser incompletas y a menudo erróneas.

Hay que admitir, sin embargo, que estos mitos han sido reforzados, como dijimos antes, por la literatura relativa a la dirección y por múltiples actividades de formación inicial y permanente de directivos sólo consideran una parte de la realidad, la estructura de la organización pues dicha realidad es mucho más compleja y la dirección es un ejemplo muy complejo. Para entenderlo también hay que considerar las personas, las culturas, las micro políticas y otros elementos tan importantes como la estructura.

El marco en que se desarrollan las actividades directivas es, menos complejo y, en la actualidad, especialmente exigente. Son múltiples los requerimientos a los que diario se ve sometido un directivo escolar: ¡hay que ser eficientes!, ¡debe proporcionarse una educación

de calidad!, ¡es necesario responder adecuadamente a las demandas de las nuevas reformas educativas y al control técnico y social al que debemos someternos!, ¡hay que frenar la deserción de alumnos!, ¡motivar a los maestros!, etcétera.

Para encontrar algunas respuestas a estas demandas, se ha recurrido tradicionalmente a soluciones y guías de acción que, en muchas ocasiones, se tomaron de las directrices y propuestas procedentes de los resultados de los estudios y las prácticas de organizaciones no educativas. Es probable que las soluciones hayan sido adecuadas en algunos casos. Sin embargo, queremos destacar la importancia de desarrollar modelos organizativos y pautas para la práctica de la dirección que sean propios y que hayan surgido de la experiencia en la gestión de las escuelas mismas.

A menudo se nos dice: "la escuela debe funcionar como una empresa", o "hay que aprender de las empresas e imitarlas". Como consecuencia, es frecuente que nos empeñemos en querer traspasar, sin matices, las soluciones y prácticas de organización y dirección de las organizaciones no educativas a nuestras prácticas escolares; pero ¿no deberíamos dejar también que las organizaciones industriales y comerciales, "las empresas", sigan "aprendiendo de nosotros"?

La expresión anterior tal vez pueda parecer algo exagerada o confusa. Vamos a explicarnos algo más: ¿no resulta sorprendente la insistencia en querer "aprender" del "mundo de la empresa" las bondades y los beneficios de las organizaciones de estructuras flexibles (baja diferenciación jerárquica, movilidad en los individuos, equipos mixtos de trabajo, etcétera), "aprender" de la evaluación continua de los procesos y no sólo de los resultados como parecen enseñarnos las empresas con el concepto de la "calidad total"; "aprender" de las ventajas y potencialidades de los enfoques colaborativos o del control democrático? Esos principios, los que sostienen hoy día las organizaciones más exitosas, flexibles y modernas ¿acaso no los consideramos, desde hace años, en la gestión y dirección de muchas de nuestras escuelas?, ¿quién ha aprendido de quién?

Aprendan —nos dicen— sobre la participación por medio de las experiencias, de los círculos de calidad empresariales; tomen ejemplo de los principios de la *adhocracia* que postulan las organizaciones modernas. ¿Acaso no sabíamos ya bastante de todo eso desde hace años en nuestras escuelas progresistas al aprenderlo en la propia práctica?
¡Hay que dirigir por valores!, éste parece ser el último descubrimiento en las organizaciones no educativas. Lo aplaudimos, pero ¿no es para cualquier docente o directivo escolar una certeza y una evidencia desde hace ya bastante tiempo? ¡Atrevámonos a construir modelos de dirección y gestión por medio de nuestras organizaciones del análisis y estudio riguroso de nuestras propias prácticas y experiencias!

5.5. PAPELES Y FUNCIONES.

Las tareas que desarrollan los directivos escolares son, como hemos visto, de diversa naturaleza. Para facilitar su análisis y estudio proponemos agruparlas en bloques de papeles. Un papel agrupa un conjunto de patrones conductuales esperados que se atribuyen a quienes ocupan una determinada posición en una unidad social o, si se prefiere, designa el conjunto organizado de comportamientos correspondientes a un oficio o puesto de trabajo determinado que, por tanto, abarca un conjunto de acciones o tareas.

En el estudio citado (Antúnez, 1991) se identificó un gran número de tareas típicas que

pueden distribuirse en 16 papeles específicos diferentes que, a su vez pueden agruparse en siete bloques.

Los bloques se diferencian según reúnan tareas de los siguientes tipos:

• Tareas personales
• De gestión de los recursos
• Tareas interpersonales.
• De innovación
• De información y comunicación
• De contingencia
• Relativas a las actividades centrales de la organización.

En el cuadro 5.1 se muestra cómo se distribuyen los 16 papeles directivos en la escuela.
Cuadro 5.1. Los papeles directivos en la escuela

Bloque	Papeles
Tareas personales	1. Dirección de sí mismo
Tareas interpersonales	2. Cabeza visible 3. Líder *Relaciones externas* 4. Enlace formal 5. Negociador y "pedigüeño"

LA DIRECCIÓN ESCOLAR...
5.5.1. Caracterización de cada papel
Gestión de recursos, Innovación y Contingencias.
Bloque "Tareas personales".
Comprende las tareas que implican:

• Autodirección: organización del trabajo personal, uso y control racional del tiempo personal, uso de criterios de priorización, etcétera.

• Autoconocimiento: reconocimiento, identificación y análisis de cómo se actúa y por qué, qué concepto se tiene de las personas, con el propósito de tratar de identificar la tendencia hacia el estilo directivo propio predominante y de conocerse mejor al desempeñar su trabajo con la intención de mejorarlo. Reflexión sobre la práctica personal, individual y junto con las personas colaboradoras en la dirección.

Asunción del cambio de papel (de docente a directivo, con frecuencia), especialmente en el caso de directivos debutantes.
Control y gestión de los asuntos personales.
Control del estrés.
Formación personal permanente.
Papel 1. Dirección de sí mismo
Bloque "Relaciones interpersonales" (incluye cinco papeles)
Papel 2. Cabeza visible
Abarca las tareas:

• De representación de la escuela ante la comunidad social, los servicios educativos del

gobierno local, provincial y nacional, etcétera.
De interlocución, en tanto que es la primera persona de referencia. Ceremoniales (recibir visitantes, al supervisor, a estudiantes en prácticas, asistencia a reuniones formales, inauguraciones, celebraciones, acontecimientos, etcétera).
• De firma de documentos (autorizar pagos, legitimar certificaciones, etcétera).
• De convocatoria y presidencia de las reuniones que se desarrollan en la escuela.
• De representar a la autoridad educativa en la escuela.
• De jefatura del personal.

	Bloque		Papeles
De información	y comunicación		6. Gestor de la información
Actividades	centrale s	de la organización	7. Técnico en organización
			8. Gestor del currículo
			9. Profesor

10. Evaluador
11. Materiales
12. Económicos
13. Promotor del cambio
14. Promotor de la cultura institucional
15. Gestor de anomalías e imprevistos
16. Subalterno y auxiliar

Papeles de relaciones externas.

Los papeles 2 y 3 reúnen conductas y tareas relativas a las relaciones interpersonales que se desarrollan en la escuela. Los dos papeles siguientes, en cambio, se refieren a las tareas derivadas de las relaciones o redes de relaciones que mantiene el directivo con otras personas o grupos ajenos a la escuela.
1 Papel 4. Enlace formal.
Incluye las tareas de relación, contacto e interacción con:

• Personas, organismos e instituciones de los sistemas educativos local, regional y nacional.
• Padres de familia.
• Medios de comunicación.
• Empresarios y políticos de la comunidad local.
• Personas vinculadas a las actividades extracurriculares que se desarrollen en la escuela.
Papel 3. Líder
Comprende las tareas de relaciones humanas y de atención a las personas del equipo, especialmente las de:
• Motivación del personal: estimulando, creando una relación afectivo-positiva con los miembros de la comunidad educativa.
Constitución del equipo de trabajo y también de su propio equipo directivo. Mediación en la resolución de conflictos y negociación entre partes. Facilitación y fomento de la formación permanente, así como del desarrollo personal y profesional de los integrantes del equipo.
• Creación de un clima agradable en la escuela y de relaciones interpersonales satisfactorias.

• Procurar el equilibrio entre la satisfacción de las necesidades individuales de los miembros de la escuela y las institucionales.
Papel 5. Negociador y “pedigüeño”
• Este papel incluye una gama de tareas que se refieren a las actividades de intercambio. El directivo da algo con el fin de recibir lo que es considerado útil o satisfactorio para la escuela. Ejemplos de tareas propias de este papel son:
• Pedir recursos para la escuela a los padres de familia, a las autoridades educativas, a otros colegas directivos de otras escuelas, a las autoridades locales. Efectuar transacciones con diferentes miembros de la comunidad escolar con diversas finalidades.

Bloque “Información y comunicación”

Papel 6. Gestor de la información.
Resume las acciones que implican buscar información, recibirla, difundirla internamente y hacia el exterior. Se refiere, por tanto, a acciones como:

• Recepción y registro de información oral y escrita, útil para los miembros de la comunidad educativa.
• Transmisión de esa información a las personas y unidades más adecuadas.
• Uso, en ambos casos, de medios y procedimientos formales e informales (correo, notas internas y externas, teléfono, actas, oficios, circulares, conversaciones, hábitos y rutinas, etcétera).
• Manejo de los datos escolares: porcentajes de deserción, aprobación y suspensiones, de la evolución de esos índices, datos de las inscripciones, de los resultados de la evaluación institucional, etcétera, con el fin de orientar determinadas decisiones.
• Uso ético y democrático de la información, siempre en función de los intereses generales de la escuela.

Bloque ‘‘Actividades centrales de la organización”.

Incluye cuatro papeles que tienen que ver con las actividades fundamentales que se desarrollan en la escuela, es decir, enseñanza-aprendizaje, y con las funciones relacionadas con la facilitación de ambos procesos.

Papel 7. Técnico en organización.

Incluye tareas relativas a:
• El análisis de las necesidades y la determinación de los grandes objetivos institucionales.
• La planificación y el establecimiento de planes específicos de mantenimiento, corrección e innovación (determinación de acciones o etapas, temporización,
determinación de responsables, etcétera).
• La coordinación en los procesos de elaboración y de los instrumentos que comunican las directrices institucionales.
• La distribución de tareas y la asignación de personas a los lugares en que pueden ser más útiles para la organización.
Papel 8. Gestor del currículo.

Una escuela cada vez más autónoma requiere de la ejecución de tareas que exige adecuar el currículo nacional a cada realidad y contexto institucionales. Implicaría desarrollar acciones como:

• Promover y dinamizar, entre los docentes, sistemas de trabajo para guiar los procesos de acomodación y contextualización, en la propia escuela, de los contenidos, objetivos, métodos de enseñanza y de los sistemas, enfoques e instrumentos para la evaluación que las autoridades educativas señalan con carácter general.
• Promover y dinamizar soluciones organizativas adecuadas al desarrollo de un currículo innovador: uso del tiempo, modalidades de agrupamiento de alumnos, uso de los espacios, etcétera.
Bloque "Gestión de recursos".

Incluye dos papeles que agrupan tareas relativas a la administración de los elementos materiales y financieros.
Papel 11. Gestor de recursos materiales 1
El directivo escolar desempeña este papel cuando interviene en la promoción de la adecuada administración y uso del edificio, el mobiliario y el material de uso didáctico, mediante tareas como:

• Velar por el registro, clasificación, conservación, mantenimiento y utilización de los recursos materiales.
• Procurar una adquisición o provisión eficaz de esos recursos.
• Promover procesos de mejora de sus condiciones de salubridad y seguridad.
Papel 9. Profesor.

En los casos en que el directivo escolar desarrolla, a la vez, funciones docentes, también está desempeñando tareas propias del papel del profesor, las tareas vinculadas a éste son, entre otras:

• Planificación, desarrollo y evaluación de su acción docente en los ámbitos didáctico, organizativo y orientador.
• Relación interpersonal con sus alumnos con las finalidades instructiva y formativa.
• Relaciones con los padres de familia.
• Participación en la gestión de la escuela como un docente más, formando parte de grupos de trabajo, comisiones y equipos.
• Participación en actividades relacionadas con los servicios de carácter complementario y asistencial: comedor escolar, cooperativa, etcétera.
Papel 10. Evaluador.

Agrupa las tareas generales de seguimiento y control de las actividades instructivas y formativas, así como de los demás procesos de la gestión escolar. Algunos ejemplos de estas tareas son:

• Reflexionar, junto con los maestros, analizando el desarrollo de acciones concretas de éstos: individuales (en las aulas) o en equipo (tareas de coordinación y trabajos colaborativos).
• Reunir información, datos e indicios sobre el trabajo de los docentes para analizarlos y sugerir propuestas y alternativas de mejora (finalidad formativa).
• Analizar en común, con los docentes, los resultados de su trabajo, comparándolos con los objetivos previstos (finalidad sumativa).
Papel 12. Gestor de los recursos económicos

Agrupa tareas que son consecuencia de la utilización de los márgenes de autonomía en la gestión financiera de que pueden disponer las escuelas. El directivo desempeña ese papel cuando realiza funciones como:

• Promover procesos de gestión económica participativos y transparentes.
• Ayudar a asignar recursos financieros a las partidas presupuestarias más adecuadas y, en su caso, a los equipos y unidades de trabajo más pertinentes, en función del análisis de necesidades y criterios de importancia y urgencia;
Impulsar y desarrollar el control de los procesos de elaboración, aprobación y ejecución del presupuesto.

Bloque "Innovación"

Incluye dos papeles relacionados con la función que los directivos deben desarrollar en los procesos de innovación y cambio.

Bloque "Contingencias"

Incluye los dos últimos papeles. Tienen que ver con tareas relacionadas con los hechos y acontecimientos cotidianos que ocurren en la escuela y que, se sabe, se producirán en algún momento, pero no se puede prever exactamente cuándo.

Papel 13. Promotor del cambio

Algunas tareas propias de este papel son:

• Sugerir ideas novedosas, comunicar experiencias exitosas de otros colegas o escuelas que puedan animar a iniciar procesos de cambio.
• Someter a consideración de los maestros propuestas de nuevos proyectos de innovación y mejora.
• Desarrollar acciones tendentes a vencer las resistencias a los cambios.

Papel 14. Promotor de la cultura institucional

Nos referimos a una cultura favorable para los procesos de innovación y las prácticas educativas congruentes con los principios de equidad, igualdad de oportunidades, respeto y justicia. El directivo encarna ese papel cuando:

• Comunica a los profesores nuevos hábitos, costumbres y tradiciones de la organización, con el fin de que las conozcan, se imbuyan de ellas, las asuman y las impulsen.
• Crea prácticas habituales (reuniones, ceremonias, liturgias, entre otras), favorecedoras de la cultura que se desea institucionalizar o modificar.
• Facilita que todos los miembros de la escuela ayuden a definir los objetivos comunes y los valores que orientan la actividad general.

Papel *15.* Gestor de anomalías e imprevistos

• Incluye tareas que obligan a movilizar al directivo para resolver problemas no siempre relacionados con cuestiones estrictamente pedagógicas. Suelen ser tareas urgentes o consideradas así por los demás; en general, actividades que escapan a su control. Las presiones de la situación son determinantes. Son tareas propias de un "apagafuegos" que podríamos ejemplificar de diversas maneras:

• Encontrar la llave de un laboratorio al que no se puede acceder para impartir una clase que está a punto de comenzar.
• Reportar a las autoridades correspondientes un desperfecto que acaba de producirse o un robo.
• Sustituir a un docente enfermo que acaba de llamar por teléfono desde su casa. Acudir a una imprevista cita urgente con el supervisor, etcétera.

Papel 16. Subalterno y auxiliar
En este papel se reúnen tareas relativas al mantenimiento de la escuela, en su acepción más material y mecánica. Son actividades administrativas puras que, en ocasiones, hay que desempeñar por falta de efectivos, como:

- Elaborar estadísticas y llenar formularios administrativos.
- Archivar e inventariar.
- Arreglar pequeñas averías, entre otras cosas.

En los siguientes capítulos presentaremos informaciones con el propósito de que le sirvan para el desempeño de algunos de estos papeles, especialmente los de líder, técnico en organización, promotor del cambio y dirección de sí mismo.

5.6. LOS ESTILOS DE DIRECCIÓN

Mediante la locución "estilo de dirección" designamos un determinado modo de desempeñar la función directiva, que se caracteriza por prácticas peculiares que tienen una cierta consistencia en el tiempo. La manera característica de dirigir de una persona, o grupo directivo, está condicionada, por tres factores fundamentales:

- Cómo es la persona que dirige: sus capacidades, su carácter, su personalidad, su formación, sus convicciones respecto a la educación, etcétera.
- Cómo son las personas que dirige: sus convicciones, el concepto que tienen de si mismas, sus expectativas personales y profesionales, su formación, las condiciones laborales en las que se encuentran, etcétera.
- Cómo es el contexto en que desarrolla la acción: el marco social, cultural y comunitario en que está inserta la escuela, los recursos disponibles (condiciones, restricciones), las características de las familias de los alumnos, etcétera.

La concurrencia de estos factores determina las conductas directivas, y las evidencias nos recuerdan que, a menudo, es el tercero el que tiene una influencia determinante. El estilo de dirección suele, casi siempre, estar marcado por las circunstancias.

Sin embargo, más allá de las variables de contingencia y de marcos contextuales diferentes, que no consideraremos en esta ocasión, interesa analizar algunos aspectos de la conducta directiva relacionados con los dos primeros factores, que pueden ser de utilidad.

Dejaremos a un lado las clasificaciones tradicionales que caracterizan los estilos mediante las denominaciones *autocráticas, democráticas, laissez faire* e *integrado,* por ser suficientemente conocidas, pues subrayaremos otras formas de analizar los estilos de dirección. Veremos dos de ellas.

Si analizamos cualquier grupo organizado, y una escuela también lo es, observamos que las acciones que se desarrollan allí transitan por dos caminos que todo el grupo conoce y que pretende recorrer con éxito. El primero conduce a la consecución de los objetivos de la organización. El segundo procura un buen clima de trabajo entre los miembros del grupo, relaciones interpersonales satisfactorias, un ambiente favorecedor del crecimiento personal y profesional, y una interacción afectiva positiva y respetuosa.

El papel de quienes desarrollan tareas directivas consiste, en esencia, en ayudar al grupo a recorrer exitosa y satisfactoriamente ambos caminos. Sin embargo, deberán hacerlo cuidando que el progreso, en uno y otro, no sea desequilibrado sino bien compensado y simultáneo. De tal manera, podríamos identificar conductas directivas diferentes según su interés y atención especialmente en:

a) Conseguir los objetivos de la organización. Por encima de todo esta conducta se relaciona con un estilo directivo propio de quien tiene gran capacidad de trabajo, que le gusta el orden, la planificación, que reclama a los docentes laboriosidad y esfuerzo, y que enfatiza en el control y en los resultados.

b) Otorgar prioridad a las acciones que conducen a la creación de un buen clima de trabajo. Caracteriza a un estilo de dirección interesado en las personas. Mantener un buen clima de trabajo y buenas relaciones personales y afectivas entre los miembros del grupo es su objetivo primordial.

c) Cumplir eficaz y puntualmente con las tareas burocráticas y administrativas. Identifica a un estilo de dirección que, sobre todo, se rige por leyes y reglamentos. Lejos de dar prioridad a la atención de los objetivos o personas, las acciones que desarrollan los directivos que manifiestan este estilo están presididas por el estricto cumplimiento de las normas y el afán de alcanzar un estado de "paz burocrática" con la superioridad.

GESTIÓN PARTICIPATIVA

Las tres columnas centrales representan estilos participativos, aunque en grados diferentes. A su vez, el de la columna central, que resume una práctica *participativa democrática* representa la situación más deseable porque:

Inicia la tarea fijando los objetivos en común (busca, por tanto, la aceptación, el consenso y la implicación de los agentes).

- Permite el trabajo autónomo e impulsa la delegación y el reparto de tareas en los dos pasos siguientes (implica confianza, aumento de la participación, claridad y transparencia en el proceso).
- Plantea una evaluación final en común a partir de los compromisos iniciales y en un marco en que todas las partes conocen las circunstancias (recursos, restricciones y posibilidades) del caso.

Abogar por este estilo no supone rechazar la bondad de algunos de los otros cuatro en determinadas circunstancias. Si se trata, por ejemplo, de que todos los maestros llenen formularios de datos estadísticos algo complejos que acaban de recibirse en la escuela, enviados por instancias superiores, actuar según indica la primera columna será, tal vez, la mejor de las soluciones. O bien, en el caso de una pequeña escuela se podrían desarrollar prácticas ideales en que las cuatro acciones básicas siempre se realizaran en común.

d) Integrar de manera simultánea las acciones conducentes a la consecución de los objetivos y la atención a las personas. Representa la conducta directiva más deseable. Se basa en la concepción del grupo como un equipo en cuyo seno los principios de participación e implicación en la tarea están presentes, en el que se promueven oportunidades para que las personas se sientan protagonistas de las tareas que desarrollan, pues les resultan motivadoras y significativas.

De todas maneras, estos estilos no se manifiestan siempre de forma permanente. Están condicionados, como dijimos, por factores circunstanciales. Un cambio de estilo se puede entender a causa de las necesidades de la organización en cada momento concreto. Un directivo que en general es integrador, tal vez adopte al inicio del curso escolar un estilo transitorio preocupado, sobre todo, por la eficacia y presionar a los docentes para el cumplimiento de la tarea, pues se trata, en ese momento, de poner en marcha el nuevo

curso, y eso suele requerir un gran esfuerzo de todos. O bien, que tras una situación de conflicto entre docentes, o con el fin de socializar a profesores nuevos, se adopte un estilo transitorio en el que la atención a las relaciones personales sea una prioridad.

Debido a la importancia de los factores circunstanciales, todo directivo escolar debe estar continuamente pendiente de ellos, interesado por conocer y analizar situaciones y contextos de acción y, en suma, por conocer el medio micropolítico de la escuela, así como el medio social y comunitario en que ésta desarrolla su trabajo.

Otra forma de caracterizar los estilos de dirección puede establecerse tomando como referencia y pauta de análisis a los protagonistas de la acción en los diferentes procesos gestores.

El cuadro *5.2* presenta las distintas opciones que posiblemente se desarrollen en cada caso. En el eje de las ordenadas aparecen las cuatro acciones básicas que comprende todo proceso gestor. Dependiendo de quién o quiénes tengan mayor protagonismo en cada acción (en el ejemplo redujimos los agentes a dos: "dirección" y "profesores"), se configura un estilo directivo más o menos participativo y democrático, que responde a diversas modalidades de gestión institucional.

1 Profesores y directivos conjuntamente.

Las tres columnas centrales representan estilos participativos, aunque en grados diferentes. A su vez, el de la columna central, que resume una práctica *participativa democrática* representa la situación más deseable porque:

• Inicia la tarea fijando los objetivos en común (busca, por tanto, la aceptación, el consenso y la implicación de los agentes).
• Permite el trabajo autónomo e impulsa la delegación y el reparto de tareas en los dos pasos siguientes (implica confianza, aumento de la participació9, claridad y transparencia en el proceso).
• Plantea una evaluación final en común a partir de los compromisos iniciales y en un marco en que todas las partes conocen las circunstancias (recursos, restricciones y posibilidades) del caso.

Abogar por este estilo no supone rechazar la bondad de algunos de los otros cuatro en determinadas circunstancias. Si se trata, por ejemplo, de que todos los maestros llenen formularios de datos estadísticos algo complejos que acaban de recibirse en la escuela, enviados por instancias superiores, actuar según indica la primera columna será, tal vez, la mejor de las soluciones. O bien, en el caso de una pequeña escuela se podrían desarrollar prácticas ideales en que las cuatro acciones básicas siempre se realizaran en común. Se trata, en cada caso, de que todos los agentes conozcan en cuál de las columnas se están moviendo a cada momento y sus consecuencias en las relaciones y procedimientos de trabajo.

Definir objetivos.	Dirección	Dirección
Determinar métodos de trabajo.	Dirección	Profesores o en común
Controlar el proceso durante su desarrollo.	Dirección	Profesores o en común

ACTIVIDAD 5.1

La credibilidad es una cualidad que debería acompañar siempre a un directivo escolar que pretenda desarrollar su cometido con eficacia. Las personas depositan su confianza en quienes demuestran laboriosidad en sus prácticas profesionales y, sobre todo, gran conocimiento con respecto a su trabajo; en quienes, en suma, poseen lo que convinimos en llamar *poder del experto.*

El directivo escolar puede, mediante el poder del experto, influir en el grupo de docentes haciendo creíbles sus propuestas e iniciativas (a menudo inspiradas en las propuestas del propio grupo). Esa capacidad de influencia —o si se prefiere ese poder— no vendrá por un decreto o se otorgará de forma automática junto con el cargo, pues depende de cada individuo y se consigue y aumenta mediante la formación.

Las evidencias demuestran que los directivos eficaces ponen gran interés en formarse, en actualizarse en relación con los temas que afectan directamente a su trabajo. Sería deseable que usted compartiera con ellos ese interés.

Propuesta

Enumere cinco acciones concretas que podría desarrollar con el fin de aumentar su poder de experto. Deben ser iniciativas que dependan exclusivamente de usted y, en su caso, de su equipo directivo.

No incluya en su lista propuestas como: “Participar en actividades de capacitación y actualización convocadas por la SEP, la universidad o la entidad titular (en el caso de instituciones privadas)”, ya que la posibilidad de hacerlo no depende de usted, sino de que esas instituciones las organicen y convoquen. Intente buscar acciones y propuestas diferentes a los ejemplos que presentamos en este capítulo o, por lo menos, profundice en algunos de ellos.

ACTIVIDAD *5.2.*

Reflexione sobre el trabajo que realiza a diario como directivo escolar. Si quiere hacerlo de manera más sistemática, anote al final de cada jornada, durante una semana, qué hizo y cuánto tiempo dedicó a ello (esta propuesta la han realizado muchos directivos como usted, en actividades de formación permanente y siempre ha resultado una práctica muy útil).

Analice los resultados de sus anotaciones y reflexiones, y compárelos con la imagen “mitológica” del directivo, con la visión de la dirección de Mintzberg, o con las características de la naturaleza del trabajo directivo que le hemos presentado.

Si su situación se asemeja más a la primera imagen, sin duda, dispone de abundantes recursos, de una gran autonomía, de un poder de posición muy fuerte o de una especial habilidad para el ejercicio de la dirección en un marco institucional de estructuras bastante rígidas.

Si su trabajo se parece al que describimos en el apartado 5.4.2., no se aflija, acéptelo. Puede consolarse pensando que a los demás directivos escolares seguramente les pasa lo mismo. Pero, sin demora, comience a diseñar soluciones que le ayuden a mejorar su situación precaria (hablaremos de algunas en el siguiente capítulo). Se impone la necesidad de adquirir y mejorar buenos hábitos de trabajo personal y de desarrollar abiertamente procesos de delegación.

_**6. LA DIRECCIÓN DE SÍ MISMO**

6.1. Consideraciones generales

La complejidad del trabajo que desarrollan los directivos escolares, como hemos visto, origina que desempeñen diversos papeles. De entre ellos nos interesa destacar el de la dirección de si mismo o auto dirección frecuentemente poco considerado en los análisis y estudios sobre la función, así como en los programas de formación inicial y permanente.
Plantea la importancia de considerar que las personas que dirigen a otras primero deben ser capaces de dirigirse a sí mismas o auto dirigirse.

La figura 6.1 presenta seis grandes grupos de tareas propias de la acción directiva relacionadas con la dirección de sí mismo. Cada una sugiere un ámbito para analizar la naturaleza y el desempeño de la dirección y, a la vez, insinúa contenidos de aprendizaje para actividades de formación inicial y permanente de directivos escolares.
En primer lugar comentaremos cada uno de los grupos. Después veremos tres estrategias para mejorar el ejercicio de las tareas relacionadas con este papel. Dos de ellas, desarrollar procesos de delegación y adquirir y mejorar buenos hábitos de trabajo personal, ya las señalamos como imprescindibles en el capítulo anterior. También añadiremos algunas ideas para ayudar a controlar el estrés.
Figura 6.1. Grupos de tareas asociadas al desempeño del papel “dirección de sí mismo”.

El desempeño del papel “dirección de sí mismo” o auto dirección, implica identificar, analizar y establecer prácticas profesionales relacionadas con los seis siguientes grupos de tareas: auto conocimiento, control del estrés, asunción del cargo, control de los asuntos personales, formación permanente y uso racional del tiempo personal.

Autoconocimiento.

Analizar la conducta personal con el fin de mejorar las prácticas profesionales debería ser una preocupación constante y fundamental para un directivo, sobre todo cuando se accede al cargo y se empieza a planificar un periodo de gestión. La reflexión personal sobre cómo desempeña su trabajo y la que se genere mediante la interrelación con sus compañeros, miembros del equipo directivo, podrán ayudarle a conocer, entre otras informaciones:

• Dónde reside su poder como directivo, dónde están las limitaciones de ese poder y cómo mejorarlo.
• Cuál es su estilo directivo personal predominante, considerando que las circunstancias del contexto en que trabaja y las características de los miembros de la comunidad escolar influyen mucho en ese estilo.
• Cuáles son sus respuestas más habituales ante determinados hechos y situaciones: conflictos, resistencia a los cambios o periodos de crisis, especialmente.
• Qué concepto suele tener *a priori* de las personas, etcétera.

Para desarrollar estas acciones se requiere estar atento e interesarse constantemente por conocer cómo evalúan los demás nuestro trabajo y por analizarlos empáticamente, es decir, desde la perspectiva de ellos.

Control del estrés.

El estrés es el estado o situación en que se puede encontrar un directivo a causa de la

tensión que se establece entre las presiones —que en forma de exigencias y demandas recibe desde dentro y fuera de la escuela— y su capacidad de respuesta para satisfacerlas.

LA DIRECCIÓN DE SÍ MISMO.

El desempeño de la dirección reclama, con frecuencia, respuestas múltiples y rápidas a muchos requerimientos. La falta de control del estrés puede originar que esas respuestas sean desordenadas o insatisfactorias. El estrés, por sí mismo, no debe considerarse bueno o malo. Sólo será motivo de preocupación cuando las presiones, exigencias y demandas superen la capacidad de respuesta del directivo —o del equipo directivo en su caso—, y pongan en riesgo su salud, generando perjuicios personales, así como el deterioro del funcionamiento de la escuela.

Con el fin de controlar y reducir el estrés conviene identificar y analizar algunos indicadores y factores que consideraremos más adelante y, si es posible, actuar sobre ellos.

Asunción del cargo.

Es notorio que cuando desempeñan el puesto por primera vez, con frecuencia, muchos directores escolares sufren desequilibrios durante los primeros meses.

La soledad suele ser una sensación nueva. El directivo percibe que todas las tareas y problemas de la escuela confluyen en él y que, cuando mira a su alrededor para buscar ayuda o colaboración, no encuentra a alguien que lo apoye, pues cada quien se ocupa en resolver sus propias tareas. Otra sensación nueva es la de una cierta esquizofrenia que se da, sobre todo, por dos razones, una por no saber exactamente si su tarea consiste en representar a la administración educativa (escuelas públicas) o la entidad titular (escuelas privadas) ante los miembros del equipo docente y personal auxiliar; o al contrario, si debe representar a éstos ante la administración educativa o la entidad titular. La otra razón tiene que ver con el difícil tránsito que supone pasar de la docencia, en la mayoría de los casos, a interrelacionarse con adultos, la comunidad y otras instituciones.

En general, persiste la convicción ingenua de que un buen profesor podría ser, sin duda, un buen directivo; de hecho, la selección de directivos suele hacerse con base en el mérito docente, sin embargo, la experiencia, muchas veces, nos advierte del error: se trata de dos “oficios” muy distintos.

La asunción del cargo plantea, entre otras acciones, conocer y admitir que:

• Los papeles y actividades propios de la función docente son claramente diferentes de los inherentes a la función directiva escolar.
• Debe realizarse un cambio personal para desempeñar el cargo sin que suponga desequilibrios para el individuo.

• Dirigir a un grupo de profesionales de la educación supone interrelacionarse con adultos, cada uno con sus convicciones, aspiraciones, actitudes y modos de vida que, en ocasiones, serán la causa de relaciones complejas.

Control de los asuntos personales

El manejo de los asuntos personales también da lugar a un buen grupo de tareas propias del papel que analizamos.

En algunas escuelas el director también debe impartir clases, en este caso, el director-docente debe procurar desempeñar satisfactoriamente sus propias clases y la atención a sus alumnos. Es bastante común, en algunas escuelas, que los alumnos del director-docente reciban de éste una atención irregular. Requerimientos imprevistos propios del cargo, ausencias del salón para resolver asuntos urgentes y preocupaciones o situaciones de estrés suelen ser las causas más frecuentes.

Los directivos deben procurar y conservar espacios y tiempos para las actividades relativas a su ocio personal, sostener relaciones afectivas saludables con sus compañeros de trabajo, atender su vida familiar, en suma, para mantener un equilibrio en su vida personal y profesional. La naturaleza del trabajo directivo que describimos en el capítulo anterior y las situaciones de estrés a menudo afectan negativamente la armonía de la vida personal.

Prestar atención a la gestión adecuada de estos asuntos requiere, entre otras acciones:

• Separar el análisis y tratamiento de los temas según afecten el ámbito estrictamente profesional o el personal.
• Tratar de encontrar el equilibrio entre el desarrollo personal y el profesional, evitando que interfieran entre sí y ocasionen efectos negativos.
• Realizar una adecuada planificación de las tareas profesionales.

Formación permanente personal

Ésta constituye una parte de los "asuntos personales" del directivo que, su carácter relevante, hemos querido considerar en este apartado.

La novedad de la función directiva para muchos docentes que acceden a ella; la falta de formación inicial para esa función; la precariedad, en algunos casos, de la formación permanente; las variadas, múltiples y continuas exigencias a las que debe dar respuesta; la necesidad de actualizarse en relación con los sistemas y métodos de trabajo, etcétera, hacen imprescindible estar al pendiente del análisis continuo de la práctica profesional y la obligada actualización personal y, en su caso, del equipo directivo.

Por otra parte, como ya vimos, quien dirige un equipo debería utilizar el "poder del conocimiento" para avalar y hacer creíbles sus propuestas con el fin de que se perciban como sugerencias atractivas, útiles y, sobre todo, factibles.

Dirigirse a sí mismo supone, por tanto:

• Conocer y analizar cuáles son los "aspectos fuertes y débiles" en relación con la preparación para el ejercicio del cargo.
• Identificar en cuáles de esos aspectos vale la pena incidir mediante la formación, para procurar una mejora en la acción personal y en la del equipo directivo.
• Prever espacios, tiempos, y elegir métodos para la formación personal.
• Mostrar un sincero interés por la crítica hacia el trabajo personal con el afán de utilizarla para mejorar, con el propósito de atender a los estudiantes y docentes de manera más justa.
• Demostrar un interés permanente por el aprendizaje continuo que será, sin duda, más eficaz si se comparte con los demás miembros del equipo directivo.

6.2. LA DELEGACIÓN

El desempeño racional de la dirección y la coherencia con el enfoque participativo y

democrático que proponemos, determinan la necesidad de repartir adecuadamente las cargas de trabajo en la escuela. En este proceso la delegación constituye una práctica determinante y uno de los primeros mecanismos para una dirección eficaz y satisfactoria. Presentaremos los argumentos que justifican su necesidad, identificaremos cuáles son los requisitos para una delegación adecuada y plantearemos cómo algunos temores pueden evitar que se promuevan procesos de delegación en algunas escuelas.

Justificación

Frecuentemente se argumenta que delegar sirve al directivo para encargar a otros las tareas directas y permitirle desarrollar las de planificación y control, menos delegables, con más desahogo. Estamos de acuerdo, es un buen mecanismo para mejorar la dirección de sí mismo. No obstante, ése sería sólo un argumento más, tal vez el más trivial —y también el más egoísta—y entre otros muchos, que justificaría la necesidad de delegar. Veamos algunos más:

Implica otorgar una alta valoración a las capacidades intelectuales de las personas en quienes se delega, pues se cuenta con ellas no sólo para ejecutar tareas sino para pensar, analizar y decidir.

- Desarrolla la capacidad, la habilidad y los conocimientos de las personas en quienes se delega y ayuda a la configuración de un grupo de trabajo más cohesionado que proporciona más apoyo al equipo directivo.
- Facilita que los objetivos, la estructura organizativa y las estrategias de gestión sean mejor conocidos, entendidos y observados por todos los miembros del grupo porque pueden analizarlos en distintas situaciones y desde diferentes puntos de vista.
- Refleja la esencia de la gestión participativa y de un estilo de dirección que considera tanto la importancia de los objetivos de la escuela como el bienestar y el desarrollo personal y profesional de los miembros del equipo de educadores que se coordina.
- Promueve la acción sinérgica, sin duda más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple suma de acciones individuales. Mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas proporcionadas a los alumnos que sólo ofrecer una educación más completa y justa.
- Ayuda a aumentar la implicación de las personas en las tareas que se desarrollan en la escuela e incrementa su sentimiento de pertenencia con respecto a ésta.
- Sitúa a la autoridad para tomar decisiones en los lugares donde se desarrolla la acción.
- Agiliza las estructuras organizativas de la escuela.
- Es un medio de formación y de promoción —en su caso— de los profesores.

Requisitos.

Existen algunas condiciones muy importantes para que los procesos de delegación sean eficaces y satisfactorios. En el cuadro 6.1 presentamos las pautas para evaluar el proceso de delegación, el cual servirá para resolver la actividad que proponemos al final de este capítulo.

Cuadro 6.1. Análisis del proceso de delegación.

Ya vimos algunos argumentos que justifican la necesidad de delegar en las escuelas. Algunos de ellos se refieren con claridad al propósito de distribuir funciones de forma racional y a hacer partícipes a los miembros del plantel.

Pautas para evaluar el proceso de delegación.

• ¿Es delegable la tarea?
En ocasiones una tarea de gran trascendencia para la organización, o que supone un riesgo muy importante, debe ser asumida directamente por el equipo directivo o, al menos, debe procurarse que algún miembro de éste forme parte del grupo que recibe la responsabilidad.
• ¿Se consideraron las capacidades, las limitaciones y la formación de las personas en quienes se delega la tarea?
• ¿Se consideró su actitud ante la propuesta para que desarrollaran esa tarea?
• ¿La delegación se basó en el principio de confianza?
• ¿Se definieron con claridad (de preferencia conjuntamente) los objetivos que se deben alcanzar?
• ¿Se establecieron con precisión las tareas que derivaban de esos objetivos?
• ¿Se establecieron plazos adecuados para la realización de la tarea?
• ¿Se procuró evitar al "hombre orquesta"?
• ¿Se dio autoridad a las personas delegadas para tomar decisiones?
• ¿Se proporcionaron los recursos necesarios (tiempo, formación, espacio, dinero —en su caso—, etcétera)?
• ¿Se otorgó autonomía a las personas delegadas?
• ¿Se les preparó para el desempeño de la tarea?
• ¿Se estableció de común acuerdo con ellas el plan de trabajo?
• ¿Se elogió e hizo público el éxito?
• ¿Se trataron los errores y los olvidos en privado?
• ¿Estaban previstas acciones correctivas (de preferencia de común acuerdo) y de control del proceso?

Inclusión de los miembros del equipo docente de las tareas directivas. También analizamos los requisitos que debe tener el proceso de delegación. Comentaremos ahora las razones por las que, en ocasiones, no se delega y cuáles suelen ser las causas de la delegación "hacia arriba".
Los temores a la delegación: ¿por qué, en ocasiones, no delegamos?
El hecho de no delegar puede responder a diversas razones y algunas se refieren a la persona que tiene la posibilidad de delegar; podemos abstener de delegar por temor a:

• Los errores y sus consecuencias.
• La pérdida de autoridad o de la exclusividad en el acceso y el uso de la información.
• Que las personas delegadas demuestren sus capacidades, destaquen y "hagan sombra" al director.
• Perder la oportunidad de desarrollar una determinada tarea que es satisfactoria o gratificante por algún motivo.

Para disipar esos temores es necesario, en primer lugar, aumentar la seguridad en nosotros mismos mediante un interés continuo por estar informados:
conocer con detalle qué pasa dentro en la escuela y estudiar y actualizamos, como ya dijimos. También disminuirán los temores si sabemos promover un clima de confianza y sinceridad entre los miembros del equipo y si desarrollamos prácticas de distribución de tareas teniendo presentes los requisitos para la delegación eficaz y satisfactoria que hemos venido comentando.
La delegación "hacia arriba".
Otras causas que influyen en la ausencia de delegación se producen cuando la persona o el grupo en quien se delegó "devuelve" tareas a la instancia delegadora, de tal manera que los

procesos se demoran y se vuelven poco operativos. Las causas se deben a las siguientes circunstancias:
Se ejerce una crítica inadecuada sobre las personas en quienes se delega, por lo que manifiestan temores ante sus posibles errores y, por eso, consultan y piden autorización para cada paso que deben dar.
• La persona delegada comprueba que se depositó poca confianza en ella.
• Por diversos motivos, la persona en quien se delegó plantea problemas en vez de soluciones.
• Al directivo le gusta sentirse necesitado o es incapaz de negarse cuando se solicita su ayuda.
• Se siguen procedimientos gestores excesivamente asambleísticos en la escuela.
Aunque estamos a favor de las asambleas, es conveniente evitar errores, por ejemplo, en algunas escuelas el lema explícito o implícito es: “Aquí todo debe pasar por el Consejo Técnico”. En ellas se prescribe que todas las discusiones y decisiones deben desarrollarse por medio de la participación de todos los maestros, invocando principios y procedimientos asambleísticos ortodoxos. Esa consigna, recomendable en pequeñas escuelas, obliga a las grandes a duplicar esfuerzos y a demorar procesos.
Delegar es un acto de fe. Debe dejarse que los pequeños grupos o las personas trabajen con autonomía (que a cada paso no “pidan permiso” a quien delegó en ellos la responsabilidad ni esperen a que éste les diga qué hacer y cómo). Si el director procede de esta manera, seguramente los maestros aceptarán de buen grado las tareas delegadas, y estará mostrando, a la vez, que se interesa por promover la participación mediante la implicación activa y el protagonismo de las personas, y no en encontrar en ellas simples ejecutores mecánicos de acciones sobre las que poco o nada pueden decidir.

6.3. EL uso RACIONAL DEL TIEMPO PERSONAL

Es la segunda de las estrategias para el desempeño satisfactorio de la función directiva que queremos comentar, relacionada con el papel de la dirección de sí mismo.
El tiempo es un bien escaso en las organizaciones y en la vida de sus directivos. Es un recurso perecedero. No puede almacenarse cuando sobra para luego recurrir a él cuando falta. No puede estirarse o encogerse a nuestra voluntad. Por eso es un bien preciado que debe utilizarse con criterios de economía si es que ésta, como pregonan los manuales, de verdad se ocupa de administrar los recursos escasos.

“Me falta tiempo! Llego a la escuela antes que nadie, me paso el día ocupado, apenas si descanso, no tengo un momento casi ni para comer; cuando me marcho soy el último en abandonar el edificio y cuando voy hacia casa me pregunto: ¿qué hice hoy si todavía me estoy llevando tareas para acabarlas en mi casa?”. He aquí algunas expresiones y hechos que para nuestra desgracia suelen ser muy familiares.
La administración adecuada del tiempo personal debe ser, sin duda, una prioridad para cualquier directivo escolar. ¿Pero qué hacer para administrarlo racional *y* satisfactoriamente? La respuesta es compleja. No existen soluciones mágicas, aunque sí podemos afirmar que el uso racional del tiempo personal tiene que ver, sobre todo, con dos acciones decididas. La primera, como ya vimos, es delegar, o efectuar un reparto equilibrado y adecuado de las tareas entre todos los miembros de la comunidad escolar. La segunda acción es desarrollar buenos hábitos de trabajo personal.
La adquisición y mejora de buenos hábitos de trabajo personal comienza por la voluntad y el intento de evaluar los ya adquiridos. Preguntarnos hasta qué punto influyen en el uso de nuestro tiempo y conocer cuáles hechos o situaciones lo consumen en exceso deberían ser

dos propósitos fundamentales para nosotros.
Ese ejercicio de autoanálisis podría desarrollarse mediante los siguientes pasos:
1. Identificar que existe un problema relativo al uso del tiempo personal. Determinados indicios, evidencias o síntomas ayudarán a tomar conciencia del problema.
2. Mostrar una voluntad decidida por solucionarlo. Es necesario un propósito firme, constatar el hecho o lamentarse es inútil; debe, por tanto, emprenderse la acción correctiva.
3. Identificar los hechos o situaciones no productivas que consumen mucho tiempo. Esto puede hacerse mediante instrumentos tales como escalas, listas de control, relatos, diarios, pautas de observación, pautas para orientar una discusión guiada de autonálisis, etcétera, similares a los que presentaremos.
4. Determinar, d entre esos hechos o situaciones (casi siempre muchos), cuáles son los que consumen más tiempo.
5. Identificar qué produce los hechos o las situaciones improductivas en las que se malgasta el tiempo. Es necesario atacar las causas del problema y no los síntomas.
6. Diseñar un plan de acción en función de las causas. Podría elaborarse preferentemente de manera conjunta, junto con los demás miembros del equipo directivo, estableciendo, entre otras precisiones, los objetivos, la metodología de trabajo, las etapas y plazos, así como los criterios para evaluar el proceso y los resultados.
El cuadro 6.2, titulado “Análisis de hechos o situaciones que consumen mucho tiempo” le ayudará en el autoanálisis que proponemos. Puede utilizarlo de forma individual o, mejor aún, si es posible, junto con sus colaboradores en su equipo directivo.
La eficacia de dicho instrumento ha sido probada en múltiples actividades de formación permanente con directivos en el ámbito de la administración educativa y en escuelas no universitarias. Muchos de esos directivos lo han incorporado, después, a su práctica, usándolo habitualmente.
Lo sugerimos con la idea de que le sirva para aportar guías de reflexión y con la intención de que, dado su carácter abierto, pueda ser modificado completándolo, rectificándolo o adaptándolo a su situación particular.
Aplicación
Se sugieren los siguientes pasos:
1. Analice silos hechos o las situaciones que presenta el cuadro 6.2 representan para usted un consumo de tiempo poco provechoso.
2. Valore *en qué grado le afectan* y responda según la siguiente escala:
Mucho M
Bastante B
Poco P P
Nada N
Al responder, piense en lo que sucede realmente en su situación particular:

Hechos o situaciones	M	B	] P	N
1. Falta de objetivos claros o ausencia de prioridades en la escuela.				
2. Falta de un plan de trabajo personal diario (registrado en una agenda, diario u otro donde se planifique la jornada o el horario semanal).				

3. Uso inadecuado de la agenda o falta de uso.				
4. Dejar los trabajos personales inconclusos.				
5. Cambios frecuentes en los objetivos o prioridades personales.				
6. Atender demasiadas cosas a la vez.				
7. No fijar plazos para la realización de tareas, planes y proyectos.				
8. Actuar “apagando fuegos” (atendiendo emergencias o resolviendo imprevistos relativos a diversos asuntos).				
9. Desorganización personal (escritorio lleno de papeles, archivos desordenados, etcétera).				
10. Responsabilidad y autoridad definidas con poca precisión en la escuela.				
11. Miembros del equipo1 con problemas personales.2				
12. Miembros del equipo con falta de formación para el desempeño de sus tareas.				
13. Falta de personal.				
14. Deseo de hacerlo todo uno mismo.				
15. Participación frecuente en trabajos rutinarios o mecánicos (mecanografía, fotocopias, pequeñas reparaciones, etcétera).				
16. Delegación o reparto de tareas poco eficaz.				
17. Falta de coordinación entre los miembros del equipo directivo. • ‘				
18. Uso excesivo del teléfono (atender, llamadas irrelevantes, interrupciones, etcétera).				
19. Trabajo en la computadora en actividades irrelevantes o de entretenimiento.				
20. Visitas inesperadas (tanto de personas externas a la escuela como de quienes trabajan en ella).				
21. Poca capacidad para decir *no.*				
22. Falta o insuficiencia de patrones o referencias de cómo estoy haciendo mi trabajo”.				
23. Errores y rendimientos bajos frecuentes (puesto que dan lugar a repeticiones de las tareas, duplicación de esfuerzos, etcétera).				
24. Reuniones poco eficaces.				
25. Comunicación insuficiente, confusa o excesiva en la escuela.				
26. Exceso de sociabilidad (exagerada dedicación a las “relaciones públicas” con personas internas y externas a la escuela: saludos, charlas informales, etcétera).				
27. Hábito de tomar decisiones instantáneas que conducen a errores (improvisación, falta de suficientes datos, etcétera).				
28. Indecisión. Demora en la toma de decisiones (postergación a causa del perfeccionismo, de querer controlar todos los riesgos, de compilar todos los datos relativos a la decisión, etcétera).				
29. Exceso de decisiones colectivas (consultas continuas, procesos participativos minuciosos y exagerados, asambleismo permanente, etcétera). Profesores, especialistas de apoyo y personal de administración y de				

servicios. Inestabilidad en el empleo, falta de cobertura razonable a sus necesidades vitales, problemas afectivos, de salud, etcétera.				

Veamos otro procedimiento para examinar cómo empleamos nuestro tiempo semanal.

¿Qué tenemos en *la parrilla?*

Otra manera sencilla y eficaz de conocer cómo se utiliza el tiempo personal es estudiando el horario semanal, analizando qué tenemos escrito en *la parrilla.* El término *parrilla,* en este caso, designa el utensilio con forma de rejilla que representa y recopila gráficamente la previsión del cuadro semanal de tareas laborales del directivo escolar. Es una herramienta que habitualmente sirve para prever y controlar el horario o agenda de cada jornada a lo largo de una semana.

Todos los maestros, sin excepción, tienen su parrilla. La consultan con frecuencia para planificar y evaluar su trabajo y el de sus alumnos. Preguntas como "qué haré pasado mañana por la tarde a primera hora?", "cuándo volveré a tener clase con tal o cual grupo?" o "cuándo tuve la última clase de Matemáticas con el grupo B?", encuentran fácilmente una respuesta con la ayuda de este instrumento. Resulta curioso comprobar, en cambio, cómo un buen número de directivos escolares no utiliza una herramienta similar; esto se debe a la falta de buenos hábitos de trabajo, la creencia de que la tarea directiva, dada su naturaleza, es impredecible y que, por tanto, resulta inútil planificarla, además de cierta ignorancia de la utilidad de la parrilla, por la falta de uso en algunos casos.

Analizar la parrilla semanal de tareas es un ejercicio provechoso, pues permite ver en qué actividades teníamos previsto ocupar el tiempo, hasta qué punto las previsiones se ajustaron a la realidad y cuál fue el grado de cumplimiento de nuestras intenciones. Facilita, por tanto, la evaluación y es, sobre todo, un instrumento que aporta información para tomar decisiones en relación con la previsión y planificación de tareas nuevas.

El análisis puede realizarse individualmente o, mejor aún, junto con los demás miembros del equipo directivo y, teniendo en cuenta indicadores o criterios diversos. Es conveniente realizar el análisis considerando una serie de continuos que describen situaciones diferentes; en cada uno de ellos se presentan conductas extremas o polarizadas y, entre ambas, otras posiciones intermedias. Estos continuos son: vacuidad/plenitud flexible, fragmentación alta de la jornada/fragmentación baja de la jornada, laxitud en el cumplimiento/firmeza en el cumplimiento, permanencia/actualización, incoherencia con la función/coherencia con la función, elaboración personal/elaboración colegiada y ocultamiento/publicidad.

Vacuidad/plenitud flexible.

El extremo de la vacuidad mostraría la situación del directivo desorganizado con su tiempo y que suele opinar: "Yo no planifico, pero no te preocupes que no me aburriré; durante cada día y a lo largo de la semana ya irán apareciendo tareas y tareas que llenarán la rejilla". Es la situación del vacío, de la falta de contenido. Su rejilla semanal estaría prácticamente en blanco, indicio de un ejercicio profesional presidido por improvisaciones y contingencias.

La situación de plenitud flexible se correspondería con una parrilla en la que muchos de sus espacios aparecen ocupados y otros voluntariamente libres; constituye una muestra de planificación del tiempo personal rigurosa y a la vez flexible, ya que considera de forma realista momentos para desarrollar tareas imprevistas de carácter no urgente.

3. Debata sus respuestas con los demás miembros del equipo directivo (en su caso).
4. Identifique cuáles hechos o situaciones consumen mucho tiempo y considérelos conjuntamente.
5. Identifique las causas que originan el problema.
6. Diseñe un plan de mejora, de preferencia en común, en función de las causas.

Cuadro 6.2. Análisis de hechos o situaciones que consumen mucho tiempo

Fragmentación alta de la jornada/fragmentación baja de la jornada.

La fragmentación alta representa una previsión y un intento de ejecución de tareas muy atomizada. Dividir la jornada diaria en sesiones de trabajo de pocos minutos sólo empeora la tarea directiva, ya de por sí fraccionada, porque ocasiona la falta de concentración y propicia los trabajos inconclusos.

Sería el caso de quien elabora una previsión como ésta: la primera hora de la jornada, dedicada a la atención de alumnos; la media hora siguiente —antes del recreo— para responder la correspondencia; finalizado el recreo —que de seguro también estará “ocupado” por alguna tarea—, empleará los siguientes *20* minutos en una reunión con la asociación de padres de familia; la siguiente media hora, dedicada a recibir visitas externas, y así sucesivamente.

La fragmentación baja, en cambio, consiste en dividir el día en menos periodos de más larga duración. Permite el desarrollo más tranquilo de tareas, pues se dispone de márgenes de tiempo mayores; sugiere la concentración de tareas específicas en determinados días de la semana. Reservar sólo “la tarde de los viernes” para tareas burocráticas de correspondencia, planillas, formularios, registro, certificaciones, etcétera, será mucho más operativo y satisfactorio que dedicar a la burocracia diariamente periodos cortos e irreales que aumentarán la dispersión. No existen urgencias burocráticas que no puedan esperar hasta el próximo viernes; y si las hay porque se imponen desde friera, es probable que los superiores del director o los padres de familia desconozcan el trabajo de éste o, silo conocen, pretenden ser ellos quienes marquen las prioridades en la gestión de su escuela y no él y su equipo de educadores, quienes son los más adecuados para hacerlo.

Laxitud en el cumplimiento/firmeza .

Planificar el horario diario y semanal supone un intento flexible de racionalización del trabajo y es, a la vez, un compromiso con uno mismo. La firmeza en el cumplimiento de ese compromiso se opone a la laxitud y a que la excepción prevalezca sobre la previsión elaborada reflexivamente. Planificar supone admitir que tal vez los acontecimientos no se desarrollarán igual a lo previsto; ahora bien, la planificación es inservible si no se emplea como guía y referencia de la acción, además de que esto convertirá al instrumento en una herramienta estéril y poco creíble.

Permanencia/actualización.

La permanencia representa la inmutabilidad y la reiteración en el contenido de la rejilla semanal de distribución del trabajo del directivo a lo largo de los meses. La actualización, su extremo opuesto, refleja una planificación del uso del tiempo personal abierta a situaciones nuevas y diferentes, según la época del ciclo escolar, ya las necesidades que surjan. La

actualización expresa una actitud despierta y de análisis constante, sin duda, más deseable y eficaz.
Incoherencia con la función/coherencia con la función
La parrilla semanal debería recopilar la especificación de cuáles serán las ocupaciones en cada momento, con respecto a lo que entendemos como tareas propias de la acción directiva.
No sería, por ejemplo, una parrilla coherente con la función aquella que no incluyera tiempos destinados, entre otras finalidades, a:

- Preparar las reuniones o coordinación con los demás miembros del equipo directivo.
- Recibir visitas de personas externas a la escuela y también a las internas, sobre todo, en las escuelas grandes.
- Despachar con los representantes de cada colectivo de la comunidad escolar representado en el consejo de participación social central o con la junta directiva de la asociación de padres de familia.
- Efectuar visitas al exterior (al ayuntamiento, a las sedes de zona, sector, región, etcétera, de los diferentes servicios de la administración educativa).
- Resolver asuntos administrativos burocráticos que, aunque no siempre son bien aceptados, resultan ineludibles aun disponiendo de personal auxiliar especializado.

Elaboración personal/elaboración colegiada.

Insistimos en que llevar a cabo la acción directiva mediante un trabajo en equipo es más conveniente que hacerlo por medio de acciones individuales. La expresión “elaboración colegiada” designa una rejilla semanal de previsión de tareas que se construye junto con los demás miembros del equipo directivo, analizando necesidades y repartiendo funciones entre sus miembros en forma equilibrada y racional. La “elaboración personal”, en cambio, describe una situación en la que el directivo planea su trabajo de manera individualista y aislada.

Ocultamiento/publicidad.

De la misma manera que los horarios y actividades de los maestros de la escuela son públicos y pueden ser conocidos por cualquier miembro de la comunidad educativa, lo mismo debería suceder con los miembros del equipo directivo.
Es probable que las tareas del director sean, dada la naturaleza de su trabajo, casi desconocidas. En efecto, él pasa más horas que cualquiera fuera de la escuela (reuniones, convocatorias de la superioridad, relaciones con la administración local, con empresas, etcétera) y, además, suele estar muchas horas “oculto” en su oficina.
Dar a conocer sus planes y tareas semanales, explicar qué hace cuando los demás no lo ven, coadyuvará a que su trabajo se entienda más y mejor por parte de todos los miembros de la comunidad escolar y tendrá un saludable efecto de rendición de cuentas ante el grupo de docentes.
Todos estos hechos y situaciones que hemos comentado, desde luego están condicionados por la tipología de cada escuela. *Así,* por ejemplo, en una escuela pequeña es probable que la parrilla de su director se asemeje mucho a la de cualquier profesor (saturada de actividades previsibles cada semana), pues, seguramente, también desarrollará muchas tareas docentes.
El instrumento que presentamos en el cuadro *6.5* puede servirle para ayudar a analizar cómo se emplea el tiempo personal y cómo se planifica su uso.

El procedimiento para aplicarlo podría seguir una secuencia como la siguiente:
1. Analice su rejilla semanal a partir de los siete indicadores, expresados en forma de continuos, que se recopilan en la siguiente lista. Sitúese hacia la derecha o la izquierda según una escala de cuatro grados que usted mismo será capaz de establecer para cada indicador.

Ejemplos:
2. Identifique los factores en que, según su práctica habitual, se sitúa más hacia el extremo indeseable.
3. Analice las causas.
4. Elabore un plan de trabajo para mejorar que incida en las causas.

El control del estrés constituye otro de los seis grupos de tareas para la asunción y ejecución del papel de dirección de *sí* mismo.

El término estrés designa diversos significados según la definición de diferentes concepciones y campos científicos o disciplinares. Así, la medicina, la fisiología o la psicología lo han explicado, como el conjunto de presiones y exigencias que la persona recibe del entorno que le rodea; en otras, como el conjunto de síntomas fisiológicos que se producen cuando un profesional trabaja bajo una gran presión, o también como las causas o los efectos que originan aquellos síntomas.

Al referirnos a los directivos escolares, ya mencionamos antes la noción de estrés a la que nos adherimos. Ahora nuestro interés se centra en presentar algunas ideas y reflexiones que ayuden a encontrar en nosotros lo que Ellison (1990, 110) llama nivel ideal de estrés, que nos permita, por una parte, progresar eficaz y satisfactoriamente en nuestro trabajo y, por otra, hallar incentivos y estímulos razonables en él. En otras palabras: tratar de encontrar el nivel de estrés asumible.

El estrés puede identificarse y ser evaluado y controlado a partir de la detección de determinados síntomas físicos, fisiológicos, psicológicos o conductuales. Controlarlo supone identificar y analizar, entre otros indicadores y factores, los siguientes:

• Sus síntomas: tener conciencia de ellos y capacidad para identificarlos.
• Las causas que los originan.
• Procedencia precisa de las exigencias, presiones y demandas que más influyen negativamente. Podrían ser los padres de familia, los profesores, la administración local, los servicios de la administración educativa, las escuelas donde los alumnos cursarán los ciclos educativos posteriores, las empresas de la zona, etcétera.
• En qué grado el estrés afecta negativamente al director.
• La capacidad personal de respuesta.
• El modo de llevar a cabo un plan de acción para paliar los efectos negativos.

La reflexión y el instrumento que le presentamos en el cuadro 6.6 se refieren sólo al diagnóstico de las situaciones de estrés del directivo escolar, cuyas causas y soluciones pueden encontrarse en la escuela. Por otra parte, es bien sabido que los problemas graves de salud personales o de los seres queridos influyen negativamente en el estrés. Aunque los problemas familiares o personales incrementan el problema en forma importante, no los trataremos aquí.

Pretendemos centrar el interés en el diagnóstico como ejercicio profesional para el conocimiento de sí mismo, por medio de la introspección y del análisis de la práctica profesional, como fundamento para la resolución de problemas. No propondremos

alternativas de solución, pues dependen de cada caso, persona y situación.

El “Instrumento para el diagnóstico de las situaciones de estrés del directivo escolar”, que aparece en el cuadro 6.6 se ha construido y desarrollado en diversos cursos de formación de directivos escolares en los que hemos participado, y tal vez debería aceptarse como una herramienta abierta, susceptible de mejoras y modificaciones y, en todo caso, como una guía para la reflexión personal.
Dicho instrumento está dividido en tres apartados:

• Los síntomas.
• Las situaciones de riesgo (la propensión).
• La medida de la capacidad de respuesta.

Aplicación.

1. Responda cada uno de los puntos según los datos e informaciones que le proporciona su propia reflexión y de lo que le digan directa o indirectamente los demás. Expresiones como “últimamente te enfadas con frecuencia”, “parece que no comes nada” o “tus alumnos se quejan de que los atiendes poco”, pueden ser señales de alerta que deben considerarse tanto o más que las apreciaciones personales acerca de lo que nos pasa. Dicho de otra manera, valore cómo se ve a sí mismo, pero considere también cómo lo ven los demás.

2. Preste atención a los apartados “Los síntomas” y “Las situaciones de riesgo” que señaló con las valoraciones “A” y “B”.

3. Analice las causas, tal como se sugirió en los instrumentos para el análisis del uso del tiempo personal.

4. Analice sus puntos fuertes y débiles en el apartado “Medida de la capacidad de respuesta”.

5. Evalúe en qué aspectos vale la pena incidir para evitar o combatir las causas de los síntomas, las situaciones de riesgo y para reforzar su capacidad de respuesta.
* Muchos de los puntos de este instrumento también pueden utilizarse como unidades de reflexión para orientar un análisis desarrollado en común con los demás miembros del equipo directivo.

Algunas pautas para la interpretación.

Si utiliza este instrumento para analizar su situación, interprete los resultados teniendo en cuenta que el estrés afecta de manera diferente a las personas, pues esto depende de:

Cuadro 6.6. Instrumento para el diagnóstico.de las situaciones de estés del directivo escolar [Estoy en una situación de incertidumbre a causa de:

Los cambios y las reformas en la concepción y el desarrollo del currículo.
Los cambios en las demandas administrativas y burocráticas.
Las transformaciones en la escuela (ampliación, reducción de aulas, de puestos de trabajo, creación de etapas educativas, etcétera).
Tengo la sensación de encontrarme solo, sin apoyos.

No sé exactamente si mi tarea consiste en representar a la administración educativa ante los miembros del equipo docente y el personal de administración y servicios; o bien, si lo que debo hacer es representar a éstos ante la administración educativa.
Los documentos de mi oficina están muy desordenados. Los maestros rechazan mi trabajo.
La escasez de recursos personales, materiales y funcionales dificultan mi tarea.
Mi sentido de la obligación y del cumplimiento del deber j es muy elevado.
Mi dedicación docente interfiere y dificulta el desarrollo de mi función directiva.
El poder real que tengo en la escuela y ante todos los miembros de la comunidad escolar.
La seguridad que tengo de mantenerme en mi puesto directivo en el futuro.
La cohesión entre los miembros del equipo directivo.
Los recursos
La colaboración de los compañeros del equipo directivo.
La formación específica que tengo para resolver la situación.

- La transitoriedad del cargo y la perspectiva de volver a ocupar un puesto docente.
- Los cambios legislativos.
- Los cambios y las reformas en la estructura del sistema educativo.

La tecnología.

Mi capacidad para analizar la situación problemática. Mi capacidad para elaborar un plan de acción para atenuarla.
Las posibilidades de que mis soluciones sean factibles.
Mi constancia por alcanzar mis propósitos.
Mi sentido de la obligación y del cumplimiento del deber.
Capacidad que se posee para influir en ellos debido a la formación, la experiencia, el carisma personal, el rango jerárquico reconocido, etcétera.

- Los momentos. Los resultados del análisis suelen ser diferentes al inicio del curso, en el mes de febrero o al final del ciclo escolar. También dependen de si se producen o no cambios importantes en la escuela en ese periodo.
- La experiencia en el ejercicio de la función directiva. Es muy diferente la problemática si se trata un directivo novel o de uno experimentado.
- Los contextos particulares; fundamentalmente la tipología de la escuela (pública-privada rural-urbana, grande, pequeña, etcétera).
- La vulnerabilidad personal y la capacidad para soportar y administrar tensiones entre las demandas y la capacidad de respuesta.

Como observamos, muchos de los problemas de la influencia negativa del estrés pueden solucionarse por medio de la reflexión y dentro del marco estrictamente profesional: la escuela. Sin embargo, otras causas requieren soluciones médicas o mejoras en los hábitos personales de salud: dejar de fumar, alimentarse sana y equilibradamente o hacer ejercicio físico.
La dimisión del cargo también puede ser una buena solución para los problemas de estrés. No recurra a ella de inmediato, pero tampoco la descarte de forma radical. En cualquier caso puede consolarse recordando que el estrés no es exclusivo de quienes ocupan cargos directivos o de quienes su trabajo consiste en tomar y ejecutar decisiones rápidas o importantes. Cualquier persona está sometida a situaciones de estrés independientemente de la profesión que desempeñe.

ACTIVIDAD 6.1.

Lea el caso “Marta” e intente responder los siguientes puntos.

Cuestiones.

1. Identifique los puntos fuertes y débiles del proceso de delegación que se describe en el caso; o, dicho de otra manera, lo aspectos que considere satisfactorios de todo el proceso y los que juzgue mejorables. Para organizar sus respuestas puede utilizar las pautas del cuadro 6.1, “Análisis del proceso de delegación”.

2. Proponga algunos argumentos en forma de párrafos, pasajes del texto o comentarios personales que justifiquen sus respuestas anteriores.

3. Compare sus respuestas con las del capítulo 10, “Pautas para la revisión de las actividades”.

Marta.

Marta es la directora de una escuela en la que trabajan 24 docentes. Ella forma con otras dos compañeras el equipo directivo (ED) de la escuela.
En el pasado ciclo escolar, durante el periodo de inscripción de nuevos alumnos se observó que la demanda de lugares en la escuela disminuyó aún más que en el curso precedente. El ED decidió realizar algunas acciones que pudieran mejorar esa situación. Tal vez una solución podría ser —pensaron-— crear una “Comisión para la Mejora de la Imagen Externa de la Escuela”, e invitarían a cuatro personas, para que trabajaran esos aspectos a lo largo del ciclo escolar. En realidad, la idea fue de Laura, una profesora que a menudo recuerda a todos la importancia del problema del descenso en el número de alumnos y las consecuencias que puede traer en el futuro inmediato para la estabilidad laboral de muchos miembros del equipo docente.

En la reunión del Consejo Técnico del mes de octubre se planteó la idea y se solicitaron voluntarios para formar parte del nuevo equipo de trabajo. Laura, coherente, se apuntó en seguida. Roberto, como siempre, se sumó rápidamente a la comisión; es miembro de casi todas las que se forman en la escuela. El resto de los maestros no manifestaron entusiasmo por añadirse a ellos. De tal manera que Marta, recordando : continúa en la página siguiente

PEGAR PÁGINA 166.

7. HACIA UNA GESTIÓN PARTICIPATIVA Y DEMOCRÁTICA.

7.1. LA GESTIÓN ESCOLAR, TAREA DE TODOS.

¿Qué entendemos por gestión?

La palabra “gestión” es una de las más utilizadas cuando se intenta describir o analizar el funcionamiento de las escuelas. *Así,* con frecuencia leemos u oímos expresiones como: “los docentes y las familias de los alumnos deberían comprometerse en la gestión de la escuela”; “una gestión eficaz requiere que los directivos tengan una formación específica” o “la gestión de la escuela debe ser participativa y democrática”, entre otras.

En cualquier caso, la palabra gestión sugiere de inmediato "acción", tiene una dimensión dinámica y, además, necesita un referente que la complemente. Por eso se dice gestión de recursos humanos, gestión administrativa, gestión del patrimonio, gestión del paisaje, etcétera y, específicamente en el ámbito escolar, gestión del currículo y gestión económica, por poner sólo dos ejemplos.
Sin embargo, el término gestión, por sí mismo, no explica suficientemente ni precisa el alcance de las acciones que representa. En general se utiliza como una "etiqueta-paraguas" bajo la cual se agrupan indiscriminadamente conceptos distintos. De esa forma, preguntas como ¿qué es la gestión escolar?, ¿quién o quiénes gestionan o deberían hacerlo en las escuelas? o ¿en qué consiste gestionar?, no siempre encuentran una respuesta unívoca y satisfactoria.

Algunas concepciones del término gestión.

Veamos, en primer lugar, algunas formas de entender el vocablo y qué significado proponemos.

a) La gestión como acción y efecto de la administración material de la escuela
Desde este enfoque, sólo se conciben como tareas gestoras las relacionadas con el ámbito administrativo, es decir, con la economía, la documentación y la burocracia: registros, archivo de documentos, certificaciones, a todos el reglamento del Consejo Técnico de la escuela, aplicó el apartado que todo docente del plantel debe formar parte de, al menos, una comisión de trabajo. Así pues, dos miembros del Consejo Técnico que incumplían aquella norma tuvieron que añadirse para completar el grupo.

En esa misma reunión se determinó, y quedó muy claro, que cada decisión que tomara la comisión debería ser aprobada y autorizada por el Consejo Técnico, ya que al tratarse de un asunto tan delicado no convenía cometer errores.
Durante el mes de noviembre la comisión tuvo tres reuniones con el ED. Marta explicó al grupo algunos ejemplos de cómo habían actuado en otras escuelas ante casos parecidos y les comunicó el plan de acción que el ED había elaborado para que se cumpliera.

Estamos a mediados de junio, en una de las sesiones de trabajo que desarrolla el ED cada miércoles. He aquí algunos extractos de la conversación:
—Sería una buena idea poner un punto en el orden del día de la próxima reunión del Consejo Técnico, algo así como "Informes de las comisiones y de los grupos de trabajo" para que nos pongan al corriente de cómo están trabajando?
—Creo que sí. Aunque los de la Comisión para la Mejora de la Imagen Externa de la Escuela ya sabemos lo que dirán: lo que dicen por los pasillos cuando les preguntamos informalmente; que han hecho muy poco, ya que no tienen tiempo para reunirse.

—Habría que decirle a Laura, en esa reunión, delante de todos, que la Comisión no ha servido para nada. Que una cosa es proponer ideas y otra ponerse a trabajar.
Precisamente, durante esa misma semana ya casi ha finalizado el periodo de solicitudes de inscripción para el curso próximo. La tendencia sigue siendo desalentadora: las demandas han caído 20% con respecto al ciclo anterior.

Compare sus respuestas con las del capítulo 10, "Pautas para la revisión de las actividades", inventarios, mantenimiento de la planta física de la escuela, etcétera. La gestión sería

competencia de los administrativos profesionales o de los docentes que tienen estas tareas a su cargo. La figura del auxiliar administrativo en las oficinas de supervisión o del contador en las escuelas secundarias podrían ser buenos ejemplos del gestor al que nos referimos.

b) La gestión como conjunto de acciones propias de la función directiva.

Esta concepción interpreta la gestión como el conjunto de acciones que se desarrollan en la escuela y que están a cargo de los directivos escolares. Este punto de vista lo aplican las autoridades educativas cuando anuncian que quieren formar a quienes tienen los "cargos de gestión" en las escuelas; también lo emplean así quienes afirman que es difícil encontrar personas idóneas para formar parte de los "equipos de gestión" de las escuelas públicas.
Desde este enfoque se podría decir con propiedad que una profesora de segundo grado de educación primaria sin cargos directivos o de coordinación no participa en la gestión de la escuela. También sería adecuado que un subdirector afirmara:

"Actualmente desempeño un cargo de gestión".

No se interpretan, pues, como "gestión" las decisiones individuales o colectivas que afectan el diseño y el desarrollo del currículo. Por consiguiente, las tareas de un Consejo Técnico, como órgano de gobierno soberano en las decisiones curriculares, o las que realizan los docentes de un ciclo o academia, no supondrían gestionar la escuela.

e) La gestión como tarea que se realiza «por encargo".

Tradicional y comúnmente se ha entendido la gestión como un proceso que se desarrolla a partir de la iniciativa de alguien o de un grupo que define ciertos objetivos y encarga a otro u otros que los lleven a cabo, proporcionándoles determinados recursos. Desde esta perspectiva, las personas responsables de alcanzar los objetivos son quienes gestionan; desarrollan las tareas por delegación, pueden compartir o no los objetivos que se les encomiendan e, incluso, podrían no participar en la planificación del trabajo. Sólo son simples ejecutores del encargo. Un ejemplo sencillo de esta concepción sería la tarea de un gestor fiscal a quien se le encarga que haga la declaración anual de las personas físicas y la presente en la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

Los sistemas escolares más centralistas promueven esta concepción tradicional de la gestión. De esta forma, favorecen que las escuelas sean heterónomas y dependientes, porque las grandes decisiones didácticas y organizativas se toman en las instancias centrales, mediante *currículos* cerrados y una legislación uniformista y limitadora. Por tanto, lo único que pueden hacer las escuelas es llevar a cabo los encargos de las autoridades educativas centrales nacionales o estatales.

Otro ejemplo de esta concepción sería el de un directivo escolar (que se desenvolviera en un marco de gran autonomía) cuya conducta fuera autocrática o autoritaria en relación con los docentes y sólo les encargara la ejecución de tareas en cuya concepción y diseño no les permitiera participar.
Entendemos la gestión como el *conjunto de acciones orientadas hacia la consecución de ciertos objetivos que se desarrollan en las diversas dreas de actividad de la organización y*

en cuyo diseño y evaluación participan, en alguna medida, las personas encargadas de llevarlas a cabo.
El desarrollo del proceso gestor implica emplear recursos (humanos, tiempo, dinero, espacios, materiales, etcétera) y las acciones de planificación, distribución de tareas y responsabilidades, dirección, ejecución, coordinación, control, así como de evaluación de los procesos y los resultados.

Consecuentemente:

• Este conjunto de acciones sobrepasa el ámbito de la simple administración material de la escuela. También abarca tareas relativas al diseño y la organización del currículo en la escuela, a la toma de decisiones en sus órganos de gobierno, a la motivación del equipo de profesores, a la resolución de conflictos, etcétera. La gestión, por tanto, no sólo queda en manos del personal administrativo.

• Todos los miembros de la comunidad educativa, en función de sus capacidades y competencias, pueden intervenir en la gestión de la escuela. En el caso de los docentes, la participación en la gestión es inherente al desempeño de su trabajo profesional, y en cuanto a los demás miembros de la comunidad educativa, su intervención está legitimada, además, por las funciones que establece la normatividad en materia de educación en España.

• Identificar exclusivamente como "órgano de gestión" a la dirección o al equipo directivo de la escuela es poco adecuado, ya que excluye de las tareas gestoras a otros profesionales y estamentos, y al mismo tiempo es impropio de una realidad educativa en la que:

— Se pretende conseguir que los docentes protagonicen su propia práctica profesional y sean responsables de las decisiones que se toman en la escuela, bien tengan éstas que ver con la metodología didáctica, la administración de los recursos materiales o económicos, o con el gobierno general de la institución. *En gestión,* por tanto, *participan todos,* aunque en grados y formas diferentes en función de cada ámbito (académico, administrativo, de gobierno, etcétera).

— Resulta anacrónico un modelo organizativo que no tenga en cuenta la participación de todos los miembros de la organización en las labores de planificación, ya que es un factor clave para implicarlos en la asunción de los objetivos y en la ejecución de las tareas que después se les encomendarán.

— Se constata que en la mayoría de las organizaciones que funcionan satisfactoriamente existe una diferenciación muy baja entre los órganos que se denominaban "de línea" (en ellos reside la autoridad formal) y "de *staff"* (unidades de carácter técnico o de apoyo). Lo que en otras épocas se admitía como parcelas de acción "exclusivas" de determinadas personas o grupos (planificar, realizar, evaluar, etcétera), pierde sentido en organizaciones que deben utilizar la *adhocracia* como estrategia para responder a una realidad social muy dinámica y que hace múltiples requerimientos.

— El consenso resulta imprescindible y sólo es posible mediante la participación; cuando los docentes se sienten protagonistas de su propio trabajo o cuando los padres de familia y los estudiantes perciben que son escuchados y se respeta su derecho a estar informados.

— Los procedimientos de evaluación externa del desempeño de las escuelas son ambiguos

y, por tanto, es fundamental que ellas establezcan sus propias regulaciones y desarrollen procesos de evaluación formativa interna. Estos procesos abren aún más la posibilidad de trabaja colaborativo, donde la distinción y diferenciación jerárquicas son accesorias.

• No se puede entender la gestión de una escuela como un encargo que simplemente debe ejecutarse siguiendo la orden de otros que están fiera de ella. En una escuela cada vez más autónoma, la gestión más eficaz —en contra de las concepciones tradicionales— será la que permita definir los objetivos y la tarea a quienes se les encargará alcanzarlos.

Un instrumento para analizar la gestión de las escuelas.

El modelo que presentamos en el cuadro 7.1 se compone de tres elementos: «ámbitos”, “agentes” y “funciones generales”.

Cuadro 7.1. Gestión escolar: ámbitos, agentes y funciones generales.

Ámbitos	**Agentes**	**Funciones Generales**
Académico	Docentes Equipo Directivo Padres de familia Alumnos	Planificación
Administrativo	Personal de administración y servicios.	
Gobierno institucional Servicios	Representantes de entidades locales, ayuntamiento y grupos sociales	Ejecución
Recursos humanos y Sistema relacional	Entidad titular (propietaria)*	Control

* En el caso de las instituciones privadas.

Los *agentes* son las personas e instituciones que intervienen o tienen la posibilidad (legal o efectiva) de hacerlo. A los agentes señalados en el cuadro anterior se podría añadir, por ejemplo la *titularidad* de la institución (la entidad que es su propietaria), en el caso de las escuelas privadas.

Los *ámbitos* son las parcelas o áreas de intervención, que ya conocemos, en las que pueden agruparse tareas de naturaleza homogénea.
Las *funciones generales* delimitan la intervención en el proceso gestor a la vez que constituyen etapas del mismo. Esas funciones son: planificación, ejecución y control. Cada una puede dividirse en otras, por ejemplo, en la planificación existen los procesos de: *1)*

detección y análisis de necesidades; *2)* evaluación de recursos; *3)* determinación de objetivos; 4) asignación de tiempos; *5)* determinación de responsables, etcétera. De la misma manera, en la fase de ejecución podríamos identificar acciones propias tanto de la puesta en marcha del plan como las de evaluación procesal, por ejemplo.

Estos tres componentes se relacionan e interactúan delimitando un marco a partir del cual habrá que definir y desarrollar el *nivel de intervención o participación* más adecuado en cada caso, siempre en función de las necesidades de los alumnos. El modelo permite identificar y delimitar el *nivel de participación* que corresponde a cada *agente,* según los *ámbitos* propios de cada situación y las f*unciones* que le correspondan según el caso. También puede ayudar a analizar el cómo y la razón por la que se desarrolla cualquier tipo de acción en las escuelas.

Las acciones que se mencionan a continuación son ejemplos de procesos comunes a la mayoría de las escuelas, que podrían ser útiles para ensayar la aplicación del modelo: elaboración del proyecto educativo; seguimiento del cumplimiento de los acuerdos tomados en las reuniones; mejora del funcionamiento de la cooperativa y del comedor escolar; motivación de los maestros, y establecimiento de normas internas para regular la convivencia en la escuela.

Otros ejemplos más característicos de algunos de los diferentes niveles educativos son: desarrollar y evaluar el proceso de adaptación de los niños en el periodo de inicio de curso (educación preescolar); poner en práctica metodologías pertinentes para favorecer la comprensión lectora de los alumnos (educación primaria); organizar una “semana cultural” y organizar que los alumnos realicen prácticas en las empresas de la zona (educación secundaria).

La combinación de los tres elementos del modelo sugiere plantear los siguientes cuestionamientos en cada caso.

¿Con cuál ámbito se identifica preferentemente esta acción?
¿Quién o quiénes deberían intervenir? (agentes)
¿Cuáles podrían ser sus funciones?
¿En qué momento?
¿Con qué nivel de participación?

Las respuestas a estas preguntas ayudarán a que los procesos gestores estén mejor fundamentados y a que las decisiones individuales y colectivas se orienten por criterios justificados más sólidamente. También ayudarán a conocer los límites de los propósitos y los recursos.

7.2. EN RELACIÓN CON EL MODELO DEMOCRÁTICO.

En el capítulo *5* se dijo que el ejercicio de la dirección debe ser coherente con procesos gestores que asuman principios participativos y democráticos; sin embargo regirse por éstos supone asumir también determinadas posibilidades y limitaciones que condicionan el funcionamiento de la escuela.

Los modelos democráticos asumen las teorías que afirman que el poder y la toma de decisiones deben ser compartidos por algunos o todos los miembros de la institución. Respaldan la convicción de que las organizaciones determinan sus políticas y toman sus decisiones mediante procesos de discusión determinados por consenso.

Los enfoques democráticos son más adecuados en organizaciones donde existe un grupo

significativo de profesionales especializados, quienes poseen el “poder del experto” (como se vio en el capítulo 5), en contraste con la autoridad oficial asociada a los modelos formales en los que predomina el “poder de posición”. Además, los modelos democráticos defienden el derecho de los miembros de un equipo a participar en los procesos de toma de decisiones junto con sus directivos, y también suponen que: *1)* esos miembros tienen una representación formal en las diferentes unidades u órganos de gobierno de la institución; *2)* todos los miembros de la organización tienen un conjunto de valores comunes; *3)* las decisiones surgirán tras un proceso de consenso o compromiso más que de la división o del conflicto, y que las consultas informales, por tanto, no constituirían un auténtico enfoque democrático.

Los modelos democráticos comparten con los formales que la estructura de la organización es un hecho objetivo con un significado claro para todos los miembros de la institución. La mayor diferencia radica en cómo se conciben las relaciones entre los diferentes miembros de la estructura: relaciones verticales en los modelos formales y relaciones horizontales en los democráticos.

Sin embargo, los modelos democráticos tienen algunas limitaciones. En primer lugar, su fuerte orientación normativa e idealista. Todas las teorías y modelos tienden a ser normativos, pero los enfoques democráticos lo son especialmente porque prescriben que el funcionamiento y la dirección de una institución deben basarse en el acuerdo. En segundo lugar, promueven procesos de toma de decisiones que en ocasiones suelen ser lentos y voluminosos. En tercer lugar, para que los procesos democráticos sean efectivos es necesario que se mantenga la participación en un nivel adecuado, pues una participación baja o una aceptación pasiva sistemática por parte de la mayoría de los miembros de un equipo supondrían desvirtuar una de las posibilidades del modelo. En cuarto lugar, promueve que personas especializadas en un área concreta (en una escuela podría ser un docente especialista en didáctica de las Ciencias Sociales o en la enseñanza de la Música) participen activamente en la toma de decisiones relacionada con la gestión de los recursos materiales o con el gobierno de la institución, aunque carezcan de experiencia en la toma de decisiones generales de la institución. En quinto lugar, es cuestionable la pertinencia del procedimiento que puede utilizarse para acceder a los comités y órganos de representación: elección, turnos, voluntarismo, etcétera.

A pesar de todo, la escuela debe tener enfoques de dirección y gestión basados en procesos democráticos, pues de esta forma sirve de ejemplo al practicar los valores que propugna.

7.3. CREAR UN ESCENARIO DE PARTICIPACIÓN:

PROPÓSITOS, PRINCIPIOS Y NIVELES.

Participar en una escuela implica intervenir en los procesos de planificación, ejecución o evaluación de determinadas tareas que se desarrollan en ella. La participación de los miembros de la comunidad escolar en la gestión y, especialmente, de los padres de familia, es una práctica que se manifiesta en cualquier sociedad democrática, pues su constitución y pervivencia se fundamenta, sobre todo, en el funcionamiento de los mecanismos de participación de los individuos y grupos sociales. La participación es, además, un instrumento eficaz para tratar de garantizar el cumplimiento adecuado del derecho a la educación.

Por otra parte, se concibe a la escuela como un sistema abierto, permeable y dependiente que desarrolla y cumple sus funciones, como ya se dijo, condicionado por la interacción de los elementos internos y los del entorno. Así pues, la intervención de otros miembros de la

comunidad escolar, además de los docentes, en los procesos gestores es justificada y no sólo porque las leyes lo reconozcan explícitamente. Además, la gestión de la escuela requiere la colaboración de muchas personas, según sus capacidades y competencias.

Propósitos de la participación.

Las escuelas pueden promover procesos participativos orientados hacia las siguientes finalidades:

• *Educativa.* Si mediante el ejercicio de la participación se pretende preparar y capacitar a los miembros de la comunidad escolar, y no sólo a los alumnos, para la democracia, la autonomía y la libertad responsable.

• *Gestora.* Entendida como la contribución en las tareas de organización, funcionamiento y gobierno de la escuela.

• *De colaboración en la toma de decisiones curriculares.* Si se trata de ayudar a que los docentes lleven a cabo procesos de toma de decisiones compartidas y pertinentes con respecto a la planificación y el desarrollo del currículo escolar.

• *De control social.* Si permite intervenir a los colectivos no profesionales de la comunidad escolar, en procesos de supervisión de la actividad general de la escuela y en aspectos administrativos y docentes.

• *De interiorización del proyecto educativo institucional.* Mediante la participación se contribuye a conocer y asumir los valores y objetivos de la escuela, ayuda a desarrollarlos y aumenta la motivación y el sentimiento de pertenencia de sus miembros.

Principios y niveles.

Una participación eficaz y satisfactoria se caracteriza por los *principios* de *corresponsabilidad cooperación, coordinación, autoridad* y *democracia.* Asimismo, hace compatible la participación directa sin intermediarios (los alumnos en una asamblea de aula o los profesores en el consejo técnico, por ejemplo) con la participación indirecta por medio de representante5 como sería el caso de los padres de familia o de los docentes en comités, comisiones o grupos de trabajo.

Hay diversos niveles de participación. Podemos identificar desde el nivel de información, que sería el requisito mínimo que exige la participación, hasta el de autogestión, como el grado máximo.

Veamos los niveles mediante un ejemplo en la escuela, en el cual los maestros y los padres de familia colaboren en un proceso participativo.
Si representamos todos estos niveles relacionando las posibles interacciones entre los docentes de la escuela (estamento A) y los padres de familia (estamento B), como se observa en la figura 7.1, podremos identificar las fluctuaciones y variaciones en las áreas de intervención de cada estamento, así como en sus parcelas de responsabilidad e, incluso, de poder.

Considerando en términos de tiempo, dinero, capacitación, etcétera.

Figura 7.1. Niveles de participación.

Según la figura 7.1, los padres de familia podrían participar en los siguientes niveles:

1. Al ser informados de las decisiones que los docentes tomaron en la escuela, por ser competencia de ellos.

2. Al consultarlos en relación con decisiones que no les competen, pero acerca de las cuales los maestros desean conocer su opinión. Los resultados de la consulta, en este nivel, no implican responsabilidad alguna para la persona u órgano que consultó, y que, finalmente, tomará las decisiones.

3. Al consultarlos y advertirles que los resultados de la consulta influirán en forma determinante en la decisión que se tome.

4. Al trabajar en una comisión técnica o grupo *ad hoc,* junto con profesores u otro personal de la escuela, con el fin de analizar problemas, elaborar propuestas, discutir alternativas o hacer informes, pero sin que puedan tomar decisiones ejecutivas acerca de los temas tratados.

5. Como miembros de pleno derecho de un equipo, órgano o unidad que puede tomar decisiones ejecutivas que afectan a la organización o al funcionamiento de la escuela. Sería el caso de los consejos escolares de participación social, en los que una representación de los padres y de los alumnos puede participar decidiendo colegiadamente (SEP, 1993).

6. Como estamento que toma decisiones autónomas con respecto a tareas que, por delegación, le han sido traspasadas y conferidas, aunque la responsabilidad de la ejecución siga siendo del estamento docente (la responsabilidad no se delega). Sería el caso de algunos servicios gestionados totalmente por los padres de familia (la mejora del edificio escolar, por ejemplo) o el desarrollo de actividades extraescolares de carácter complementario o asistencial.

7. Como estamento que desarrolla tareas sobre las que puede tomar decisiones ejecutivas con respecto a su planificación, desarrollo y control y que, además, asume la responsabilidad que se derive de ellas. Dos ejemplos de este nivel de participación serían la promoción de actividades extraescolares que complementen y respalden la formación de los alumnos o la distribución de desayunos escolares por parte de los padres de familia.

Este mismo esquema para analizar la participación podría utilizarse cambiando los protagonistas. Por ejemplo, en el estamento A se ubica al director de la escuela y en el B, a los maestros. La participación de los docentes, en relación con la dirección, también podría fluctuar desde la simple información hasta los procesos de autogestión en el grado más alto.

Como sugiere la gráfica, cuanto más a la izquierda se sitúe la participación, será menos relevante; sin embargo, resultará más sencillo promoverla, requerirá pocos recursos y afectará fácilmente a más personas. Desarrollar Una asamblea, o editar y distribuir una circular, no supone grandes esfuerzos e incide en muchas personas, aunque la participación que se promueve con ello será baja. Por el contrario, cuanto más a la derecha se ubique la participación será más profunda y relevante, pero, razonablemente, incluirá cada vez a menos personas y supondrá costos más altos en términos de tiempo, dinero o formación, entre otras “unidades de medida”.

Es fundamental que los directivos conozcan y ayuden a delimitar las parcelas de participación de los estamentos en cada situación escolar con- creta. Así, por ejemplo, siguiendo el caso anterior, cuando los padres de familia participen en una comisión junto con los profesores en la elaboración de un dictamen, deberían saber en forma precisa si la propuesta será tomada en cuenta o no por los órganos de gobierno de la escuela. O bien, cuando sean convocados a una reunión, convendría advertirles si la invitación tiene como objetivo elaborar propuestas que serán consideradas por la dirección y los profesores para las decisiones que tomen, o comunicarles que sólo se les llama para darles información. Definir funciones, zonas de competencia y "áreas de libertad" de los estamentos que intervienen evitará malentendidos, acciones contradictorias y conflictos.

El equipo directivo, como veremos más adelante, es una instancia ideal para promover la participación en la escuela. Por una parte, debe identificarse con un estilo de dirección integrador basado en el grupo; que trate de lograr el difícil equilibrio entre la atención a la tarea y a las personas. Por otra parte, sirve de ejemplo como modelo de acción colaborativa ante el grupo de docentes y la comunidad educativa.

7.4. EL DERECHO DE LAS FAMILIAS A PARTICIPAR

Recordemos dónde estamos y a qué nos dedicamos.

La educación escolar es una tarea que los docentes realizan por delegación de los padres de familia. Cuando las familias ponen a sus hijos bajo la tutela de los maestros, en un acto de confianza, les entregan a un ser muy querido con la esperanza de que le ayuden a desarrollar ciertas capacidades que ellas, por falta de preparación o tiempo, son incapaces de conseguir.

Quizás en algunos casos se diría que el hecho de entregar los hijos a la escuela forma parte de un renuncia o abandono que lleva a la despreocupación y la inhibición de las familias. Es evidente que los padres abdican cada vez más de su función como personas socializadoras de sus hijos, de ser quienes deben ocuparse, en primer lugar, de cultivar en ellos los hábitos personales y sociales. Esas tareas las han transferido a la escuela durante estos últimos años.
Sea como fuere, los docentes y los directivos comparten con las familias el compromiso de educar a los alumnos, y este hecho reclama el ineludible conocimiento mutuo y la complementariedad de sus acciones. La colaboración se hace aún más necesaria cuando las evidencias indican que cada vez es menos clara la frontera entre lo que "debe enseñarse y aprenderse" en la escuela o fuera de ella. Tal como afirma Schmelkes (1992, 102): "La escuela está en la comunidad y la comunidad está en la escuela". Por tanto, el trabajo docente supone, cada vez más, continuos cambios y permutas de papeles: instructor, asistente social, tutor, orientador personal, etcétera, debido a los requerimientos, también en evolución y muda constantes, que la sociedad plantea a la escuela.

La colaboración es indispensable en la educación escolar.

Las familias, pues, tienen el derecho a interesarse en el proceso educativo que siguen sus hijos en las escuelas y a participar en él. En algunos países, la intervención de las familias en la educación escolar, además de un derecho, se considera un deber. Pero, también, para las escuelas y las personas comprometidas con la mejora y los proyectos de innovación, la

participación de las familias es una consecuencia de los principios y convicciones que sustentan el modelo escolar que propugnamos. Es decir, un modelo que está orientado y asume como propios los principios normativos de respeto, equidad, igualdad de oportunidades, compensación de las desigualdades y transparencia; todos estrechamente vinculados a valores democráticos que, sin duda, defendemos.
La participación, entendida como la acción de intervenir en los procesos de planificación, ejecución y control de las prácticas gestoras (tanto si inciden en el gobierno de la escuela como si lo hacen en los aspectos didácticos, administrativos u organizativos), es un ejercicio en el que tanto los maestros como los padres de familia deberían ser agentes principales.

¿Qué se puede hacer entonces?

Si partimos del convencimiento anterior, los docentes y directivos escolares deberían encontrar caminos, prácticas o procedimientos que favorezcan la participación. Para ello proponemos, en primer lugar, revisar ciertas culturas y creencias como requisito para lograrla. En segundo lugar, considerar que se puede participar en diversos niveles y que ninguno es desdeñable. En tercer lugar, analizar otros beneficios de la participación de los padres de familia no sólo para el mejor desarrollo de los proyectos de innovación escolar sino también para el mejor funcionamiento de la escuela.

Revisar las culturas y creencias.

A menudo, las opiniones con respecto a la participación de los padres de familia en las tareas escolares denotan una prevención o desconfianza no siempre justificadas. “Que cada uno actúe en su terreno: ellos en la casa y los maestros en la escuela, no mezclar las cosas”, o “los padres no entienden el trabajo de los maestros, porque no tienen su preparación y no tienen por qué fiscalizarlos”, suelen ser expresiones de docentes temerosos de mostrar abiertamente y dar a conocer cuál es su trabajo y cómo lo hacen; dichas manifestaciones se deben a malas experiencias con las familias. Múltiples evidencias demuestran que se puede colaborar satisfactoriamente con las familias si se saben negociar las finalidades, los papeles de cada una de las partes y los límites.

Otra idea muy arraigada en muchas culturas escolares es que sólo hay que contar con las familias en los momentos de crisis, cuando es necesario reivindicar algo, por ejemplo: mayores y mejores recursos, para que ayuden y apoyen a la escuela; al pedirles aportaciones económicas, o cuando se reclama su participación para la celebración de efemérides, fiestas o conmemoraciones que, a veces, tienen un desarrollo poco coherente con los objetivos de la educación escolar.

Los padres de familia, sin duda, son capaces de realizar actos más importantes por sus hijos más allá de apoyar la justa reivindicación, ayudar económicamente o estar presentes en las celebraciones festivas. Conviene hacer un acto de fe, creer que ellos pueden entender y ayudar satisfactoriamente en los procesos educativos desarrollando tareas más relevantes. También conviene preguntarse si no estarán un poco cansados de que siempre se les solicite para aquellos servicios que son, en algunos casos, indicios de una baja consideración hacia ellos. ¿Los directivos y los docentes se han detenido a pensar o les han preguntado abiertamente si ésa es la participación que en realidad desean tener?

Las familias que han participado en el proyecto “La gestión en la escuela primaria”, que desde 1997 se desarrolla bajo el auspicio de la SEP en 20 entidades (SEP, 2000), han tenido

la oportunidad de colaborar mano a mano con los profesores de muchas escuelas y conocerlas. Además han comprendido el trabajo docente y de sus directivos, asimismo se han constituido en un activo muy importante, un recurso imprescindible para promover la innovación y el cambio.

Los modos de participación.

Las familias pueden, efectivamente, participar en el proceso educativo de sus hijos de formas más relevantes y motivadoras. Veamos algunos ejemplos tomados de la experiencia del proyecto “La gestión en la escuela primaria”.

Se les *informó* a las familias cómo revisan los maestros, que es el primer grado en la escala de la participación y un requisito para plantearse objetivos más ambiciosos. Los padres de familia participan cuando reciben información frecuente y precisa acerca del progreso de sus hijos, así como de las prácticas educativas y las gestiones que se realizan en la escuela y cuando, a su vez, pueden informar a los maestros de la acción educadora que desarrollan en sus familias, porque la escuela pone a su disposición los canales y mecanismos adecuados.

La información sostenida y pertinente ha posibilitado que muchas familias entiendan los planteamientos del proyecto y que colaboren en su desarrollo. Se ha conseguido, además, que acepten hechos que en otras escuelas han sido bastante cuestionados: admitir, por ejemplo, la ausencia de un docente porque asistirá a un taller de capacitación para el desarrollo del proyecto, cuando no sabían siquiera que la escuela participa en él.

La *consulta* es otro mecanismo de participación que ha servido para que las familias intervengan en forma más activa en el proyecto. Un ejemplo de consulta que vincula a las familias con el proyecto “La gestión en la escuela primaria” es el hecho de considerar las opiniones de los padres de familia acerca de los procesos de diagnóstico escolar. Cuando se analizan las fortalezas y debilidades de la escuela para identificar “el problema principal”, las fuentes de información más importantes, además de los propios docentes, los cuadernos de los alumnos o las estadísticas escolares, han sido las familias. Por medio de ellas se conocen mejor las circunstancias domésticas en que viven los alumnos: cómo hacen las tareas escolares, cómo son ayudados o interferidos en esa labor; qué valoran más las familias de la acción educativa de los maestros y, sobre todo, qué esperan de la escuela y qué esperan los docentes de ellas.

Existen además, muchas maneras de fomentar la participación de las familias y la comunidad en la escuela: constituir comisiones o grupos de trabajo de composición mixta en los que colaboren los maestros junto con los padres de familia, con el fin de analizar problemas, elaborar propuestas, discutir alternativas o realizar informes, es una de ellas. Las que propone Schmelkes (1992, 105-115), por ejemplo, centran el interés en lo siguiente:

• Dar a conocer el trabajo que los docentes desarrollan en el aula.
• Crear un ambiente familiar propicio para el aprendizaje.
• Encontrar formas de apoyo especial de los padres a los alumnos rezagados o a los que tengan problemas especiales de aprendizaje.
• Incluir en los procesos de apoyo a la escuela a los jóvenes egresados de primaria y secundaria.
• Destacar el protagonismo del consejo técnico en la promoción de todas estas estrategias.

Otros beneficios de la participación de las familias y consideraciones finales

En la medida en que las familias puedan gozar de algunos espacios de participación en la gestión de la escuela, aumentará su protagonismo y su sentimiento de pertenencia; sentirán la escuela más suya y, además de entenderla y valorarla mejor, serán sus primeras defensoras. Por otra parte, si la imagen de la escuela mejora, si goza de una buena imagen externa en la comunidad, los maestros estarán más implicados y motivados en su trabajo y aumentará su autoestima como profesionales y personas.

Los posibles riesgos de la participación, como se ha sugerido antes, pueden controlarse sin gran dificultad si se definen las funciones, zonas de competencia y “áreas de libertad”de cada agente y se sabe reaccionar con rapidez ante quienes quieren utilizar la escuela con fines egoístas o contrarios a los valores propuestos unas líneas antes o ante quienes persiguen sólo sus intereses particulares. Esta cautela contribuirá a evitar malentendidos, acciones contradictorias y conflictos.

Las escuelas participantes en el proyecto “La gestión en la escuela primaria”, comprometidas con la innovación y la mejora de la educación escolar pública, han tratado de encontrar respuestas a cuestiones como éstas:

• ¿Qué prefieren los maestros?: ¿que las familias colaboren en algunas actividades claramente accesorias o protocolarias, a menudo costosas en tiempo, o que el tiempo que se destina a prepararlas se emplee en informar y recibir información sobre el proceso educativo de sus hijos?

• ¿Qué valoran más los maestros?: ¿tener la puerta de la escuela cerrada al exterior, con el riesgo de que afuera se desconozca la tarea educativa que desarrollan (a menudo laboriosa y comprometida) y que se les evalúe injustamente, o abrirla y preocuparse para que se conozca lo que hacen y se valore con veracidad?

Como se verá en el capítulo 9, las familias o la comunidad social emiten juicios sobre las escuelas de sus hijos basándose en leyendas, en hechos que tal vez acaecieron hace mucho tiempo o en estereotipos. Pero ¿qué hay de verdad hoy en todo ello? Quizás en esas escuelas la mayoría de los maestros son respetuosos con sus alumnos, diligentes en su trabajo y preocupados por encontrar cada día mejores soluciones a las complicadas situaciones educativas que deben resolver. Sin apertura, sin comunicación hacia fuera, esos hechos seguirán siendo desconocidos.

Desarrollar políticas de colaboración con las familias requiere voluntad, tiempo disponible e incentivos suficientes. Participar en proyectos de innovación, como “La gestión en la escuela primaria”, suele ser, en sí mismo, un estímulo por su atractivo y potencialidades. La motivación aumentará si el proyecto se concibe como una tarea de todos: maestros, directivos y familias (en el grado pertinente a cada caso), pero también de las instancias supervisoras. Es necesario que los procesos internos de innovación en las escuelas sean ayudados y complementados desde afuera. En esta tarea los supervisores, que desarrollan prácticas profesionales flexibles, creativas y de orientación pedagógica, tienen un papel decisivo, pues hacen creíble su labor y refuerzan su prestigio profesional, además de que relegan los procedimientos meramente administrativos, burocráticos y reaccionarios que lo deterioran.

ACTIVIDAD 7.1.

En este capítulo dijimos que definir zonas de competencia y áreas de intervención de los estamentos que intervienen en la gestión de la escuela contribuye a evitar malentendidos y situaciones desagradables. Con frecuencia hay conflictos entre padres y maestros debido a un diálogo insuficiente entre ellos y a que desconocen lo qué espera el otro.

También indicamos que el primer nivel de participación es la información. Conviene que ésta sea suficiente, pertinente, se distribuya en dosis adecuadas y en los momentos oportunos, así como negociar y acordar entre las partes implicadas cuál debería ser el carácter de esa información.
La actividad que proponemos plantea resolver un interrogante: ¿qué información debería traspasarse *oficialmente* desde la escuela a la junta directiva de la asociación de padres de familia?

Propuesta.

Intente construir sus respuestas junto con los miembros de su equipo directivo y, si es posible, también con la asociación de padres de familia. Puede ayudarse con el cuadro 7.2, “El contenido de la información”.

• Responda, según considere, si las diferentes informaciones que se relacionan en el cuadro sería conveniente trasladarlas formalmente: siempre (S), en ocasiones (EO) o nunca (N), desde la dirección de la escuela hasta la instancia directiva más representativa de la asociación de padres de familia.

• Considere también, en cada caso, si la información debería proporcionarse por iniciativa propia de la escuela o sólo cuando los padres la soliciten.

• Analice sus respuestas comparándolas con las de los padres de familia, los demás miembros de su equipo directivo u otros docentes, a los que usted podría invitar a participar en este análisis.

Cuadro 7.2. El **contenido de la información.**

	Por iniciativa nuestra			**Sólo silo solicitan**		
Informaciones	**S**	**EO**	**N**	**5**	**EO**	**N**
1. Propuesta de presupuesto						

2. El presupuesto, una vez aprobado						
3. El estado de cuentas de la escuela en un momento dado						
4. Horarios de visitas del profesorado						
5. Horarios de visitas de la dirección						
6. Porcentajes de estudiantes que aprueban o reprueban						
7. Informes anuales de la escuela						
8. Acuerdos de las reuniones de los padres de familia						
9. Acuerdos de las reuniones del consejo técnico						
10. Pautas para la orientación y tutoría de los alumnos						
11. Cifras sobre el ausentismo de los alumnos						
12. Cifras sobre el ausentismo de los maestros						
13. Nombres de los maestros que faltan						
14. Domicilios y profesiones de los padres de familia						
15. Contactos con personas e instituciones para desarrollar sus actividades						
16. Legislación básica que les afecta						
17. Criterios que se siguen para elaborar los horarios de los estudiantes						
18. Criterios para elaborar los horarios de los profesores						
19. Correspondencia oficial que llega a la escuela y afecta a los padres						
20. Copia de las actas del consejo técnico escolar						
21. Copia de las actas de representación de los padres						
22. Copia del reglamento interno						
23. Criterios de evaluación, promoción y recuperación de alumnos						
24. Diseño y propuesta del plan anual de trabajo o proyecto escolar.						
25. Plan anual de trabajo o proyecto escolar, una vez aprobado						
26. Línea metodológica de los profesores						

ACTIVIDAD 7.2.

LA INFORMACIÓN. PRIMER NIVEL DE PARTICIPACIÓN.

El cuadro 7.3, “Cómo informar a las familias de los alumnos?”, tiene como fin guiar el análisis de los contenidos informativos que se transmiten a las familias de los estudiantes y evaluar la eficacia de los instrumentos utilizados para ello.

Propuesta:

• Compruebe si los procesos de información a las familias que se realizan en su escuela tienen en cuenta los contenidos que aparecen en el cuadro 7.3, “Cómo informar a las familias de los alumnos?”

• Compare los instrumentos que aparecen en el cuadro 7.3 con los que se emplean en su escuela.

• Trate de encontrar respuestas a las preguntas de la columna “pautas para el análisis” en relación con el empleo de los instrumentos propuestos en el cuadro 7.3.

• Recomendamos que realice este diagnóstico junto con otras personas: los demás miembros del equipo directivo, padres de familia representativos o docentes.

• Usted y su equipo podrían elaborar un plan específico de mejora en función de los resultados.

Cuadro 7.3. ¿Cómo informar a las familias de los alumnos?

• Sistematización: ¿existen procedimientos establecidos para convocarlas y para desarrollarlas?, ¿quién da el primer paso para concertarlas habitualmente?, etcétera.

• Finalidad: ¿se realizan sólo cuando hay problemas?, etcétera.

• Procedimiento de registro: ¿cómo se registran?, ¿resulta adecuado hacerlo así?, etcétera.

• Archivo y custodia:
¿cómo se guardan?
• Uso: ¿cómo se transmiten a las familias?, ¿cómo manejan los informes los docentes?, etcétera.
• Utilidad: ¿Sirven para los fines que se concibieron?, ¿ayudan y facilitan la labor docente?, etcétera.
• Entrevistas entre padres y profesores.
• Informes psicopedagógicos, médicos, de la situación familiar, etcétera.

Contenido ¿De qué, sobre qué les informamos	**Instrumentos** Ejemplos		**Pautas** para el análisis Ejemplos
Actuación de sus hijos	• Informes		• Periodicidad: ¿es la adecuada?
La escuela: adaptación, progreso, desarrollo de capacidades, etc.	Entrevistas entre padres y profesores		Comprensión: ¿se en tienden?, ¿se leen? ¿existe *fredback?,* etcétera. • Contenido: ¿son estructuradas o no?, ¿son rutinarias?, ¿se registran en fichas/documentos?, etcétera.
• Circulares (de convocatoria, de recordatorio, de instrucciones, de apercibimienrto, etc).		Comprensión, Impacto; ¿llegan a sus destinatarios? ¿a cuántas personas llegan, etc.?	

		Atractivo: ¿se cuidan los aspectos estéticos?, ¿son originales?, etcétera.	
Documentos que expresan los acuerdos generales y las directrices institucionales de la escuela.	Folleto, tríptico, con una síntesis del proyecto educativo de la escuela. Folleto, tríptico, con una síntesis del reglamento de la escuela.		Comprensión. Difusión: ¿se atribuye a todas las familias?, ¿cómo se da a conocer? Utilidad.

• Resúmenes de programa. Implicación: ¿los padres de familia se invulocran en el trabajo docente cuando se les pide (aportación de materiales para elaborar trabajos escolares: cartulinas, material fungible, etcétera) y colaboran con el maestro apoyando en la casa el trabajo de éste?
Las programaciones didácticas y las producciones y le son de utilidad, se reflejan en las tareas y el trabajo de los alumnos. Implicación, Comprensión.
— Cuadernos
— Monografías
— Exámenes corregidos
Otras instrucciones y su aplicación.
• Documentos y hojas!
• Impacto gerencias relativas, por circulares
• Utilidad: ejemplo, a: Pizarrón de anuncios, Comprensión, Valor de oportunidad:
• Normas para las excursión. ¿la información se difunde, la toma de decisiones cunde en el momento.
• Celebraciones específicas, es oportuno?, ¿se reitera cuando conviene?,
• Nombres de los tutores ¿se renueva cuando ha
y horario de visitas, perdido su actualidad?,
• Lista de libros de texto etcétera, para el curso siguiente, revisiones médicas, etcétera.
• Rutinas e informaciones estandarizadas sobre: inscripción, inicio de curso, vacunación.
• Decisiones de los órganos de gobierno que les afectan.
• Calendario escolar.
• Presentación de la asociación de padres de familia, que informa sobre las posibilidades de afiliarse, cómo colaborar sus objetivos, su domicilio social, las
cuotas, etcétera.

Contenido **De qué, sobre qué les informamos?**	**Instrumentos** **Ejemplos**	**Pautas para el análisis** **Ejemplos**
Preceptos legales de aplicación en centros escolares que les afectan, relativos a sus derechos y deberes como padres.	Asambleas (por niveles/grupos-clase, masivas, etcétera). Hojas informativas (in-formaciones escritas, sencillas y sintéticas).	• Periodicidad: ¿es la más adecuada? Impacto Utilidad Comprensión

	Revista o boletín escolar	
Organización y desarrollo del trabajo en el grupo-clase.	Sesiones conjuntas (reuniones)	Periodicidad • Impacto Utilidad
Metodología didáctica: programación, planes de trabajo, uso de los libros de texto, etcétera. Tareas escolares.	— Entre profesores y los padres de alumnos del mismo grupo-clase, — Entre profesores y los padres de alumnos de grupos-clase paralelos.	Participación: ¿los padres de familia intervienen activamente?, ¿se muestran pasivos?, etcétera. Comprensión
Salidas y excursiones.		
Aspectos formales (ropa marcada, etcétera);		
Colaboración: qué se espera de los padres de familia; descripción de su papel.		
Material escolar: disponibilidad uso socializado,		
etcétera.		
• Circulares • Resúmenes de programaciones didácticas	• Periodicidad • Impacto • Utilidad • Comprensión • Comprensión	

8. LA DIRECCIÓN Y EL EQUIPO DOCENTE.

8.1. FOMENTAR LA COLABORACIÓN.

Es evidente que el trabajo escolar resulta más eficaz y satisfactorio si se desarrolla de manera colaborativa y en grupos en los cuales la participación es fluida. Sin embargo, algunos miembros de la comunidad escolar no siempre están dispuestos a participar. El caso es más difícil de resolver si se manifiesta entre algunos maestros esa actitud individualista y poco solidaria.

En la vida de los grupos es habitual que algunas personas se muestren pasivas o no solidarias. La unanimidad de planteamientos y criterios es casi imposible y, por tanto, las situaciones de conflicto pueden ser frecuentes. Por todo esto, muchos directivos escolares se preocupan por tratar de resolver el problema. ¿Qué hacer con los maestros que no participan?

La respuesta es compleja. No obstante, si se trata de buscar una solución, el primer paso debería ser preguntar las causas. ¿Qué provoca que una determinada persona se manifieste individualista pasiva, distante o negligente? Si se identifican las causas que generan el efecto indeseable y se puede incidir en ellas, se está en el camino de la solución para muchos de los casos.

Las soluciones, por tanto, pueden ser tantas como las causas o los individuos. No obstante, a menudo existen motivos —especialmente los extraescolares— sobre los que se incide poco debido a los limitados recursos con que cuenta la escuela; por ejemplo, los casos en que la falta de colaboración o participación se debe a problemas personales, familiares o por inseguridad en el puesto de trabajo.

Entonces, tal vez los directivos se vean obligados a modificar sus objetivos o, a veces, a aprender a sobrellevar el problema sin resolverlo durante algún tiempo. Sin embargo, se pueden poner en práctica algunas sugerencias del cuadro 3.6 (“Algunas acciones para promover la participación de los maestros en los equipos de trabajo”, capítulo 3).

8.2. PRESTAR ATENCIÓN A LOS PROFESORES DE NUEVO INGRESO.

La opinión de los profesores recién egresados de la escuela normal o de nueva adscripción al plantel acerca de cómo fueron recibidos por primera vez en la escuela a la que se incorporaron, es, en su mayoría, negativa: percibieron indiferencia en sus colegas, ignorancia, excesivo *laissez-faire* por parte de los directivos y, a menudo, cierto aislamiento. Esta situación los hizo sentirse inseguros, desubicados en el grupo o distanciados en las relaciones interpersonales.

Las evidencias indican que el ingreso y los primeros días en la nueva escuela son determinantes para el nuevo docente porque condicionan muchas de sus conductas posteriores. Este hecho es muy importante en el caso de los maestros noveles en la profesión, pues experimentan el choque con la realidad. La forma en que se produce el ingreso y los primeros contactos de los profesores nuevos con su trabajo y sus colegas influye acelerando o demorando el periodo de integración al grupo y la adaptación a la escuela.

Los estudios sobre los procesos de socialización de los docentes son recurrentes, están bien fundamentados y presentan conclusiones significativas. No obstante, en algunos contextos todavía se manifiestan opiniones como “los profesores son *profesionales* (subrayando este término) que conocen bien su trabajo”, dando a entender que la experiencia previa, adquirida mediante la práctica profesional, la madurez personal o la formación recibida en el periodo inicial, son suficientes para integrarse eficazmente y de forma no traumática en la nueva organización; los hechos demuestran lo contrario.

Es lamentable que la falta de interés por presentar a los nuevos maestros con los compañeros e informarles cómo funciona la escuela, dé lugar a pérdidas de recursos, de efectividad y, sobre todo, a insatisfacciones personales. La inquietud por integrar a los nuevos docentes no debe ser exclusiva de las escuelas en las que el funcionamiento es insatisfactorio. Las escuelas donde se comparten costumbres, códigos, significados y valores que tienen, en suma, una cultura arraigada de años, favorable para un buen clima, y que obtienen resultados escolares satisfactorios, también deben estar especialmente atentas. En muchas ocasiones el que todo vaya “sobre ruedas” ocasiona que se olvide que las personas nuevas deben aprender los códigos, significados y valores.

¿Por qué se croe que integrar a las personas en la organización es un objetivo prioritario

para cualquier directivo?, ¿por qué se justifica la preocupación por acoger adecuadamente a los profesores nuevos?
Algunos motivos ya los explicamos y, a manera de síntesis, las razones son las siguientes:

• Permite que el nuevo docente sea reconocido en la escuela como persona, que se le tenga en cuenta como individuo y Profesional; facilita que no se le reciba como “un recurso humano más” sino como alguien que posee capacidades y valores reconocidos por sus directivos y sus nuevos compañeros.

• Ayuda a que la persona esté en una situación de seguridad, de equilibrio personal y social que la conducirá a una satisfacción en el trabajo y a moverse en un clima de confianza.

• Favorece que la persona aumente su sentimiento de pertenencia a la escuela, haga suyos los objetivos de ésta y se implique en ellos.

• Ayuda a disminuir los errores y a aumentar el rendimiento de la persona. Esta razón, a pesar de que subraya el punto de vista más prosaico y se sustenta en la filosofía de que es mejor prevenir el error que corregirlo, también conviene tenerla en cuenta.

• Ayuda a los profesores a desarrollar su trabajo y a solucionar sus problemas de forma autónoma.

• Facilita el desarrollo profesional de los nuevos docentes.
Pensamos que quienes ocupan cargos directivos deben intervenir más para que estos primeros contactos con la profesión y la escuela sean regulares y satisfactorios. Aunque la atención a las personas debería mantenerse a lo largo del tiempo, resulta oportuna y útil en los primeros momentos. Para ello, parece recomendable diseñar y desarrollar el plan de atención e incorporación para las personas nuevas con el fin de coordinar los procesos de socialización de los profesores nuevos.

El plan de atención e incorporación para las personas nuevas persigue esencialmente dos objetivos principales: que la Persona nueva conozca la organización a la que se incorpora y que sea conocida por *sus* compañeros.
Conocer y ser conocido debería ser el primer paso para empezar a entenderse y colaborar Dicho de otra manera, deberían buscarse respuestas a dos preguntas fundamentales: ¿qué se espera de la persona nueva? y ¿qué espera ella de la escuela a la que se incorpora?

Que la persona nueva conozca.

Una manera de conocer las necesidades de las personas nuevas, además de preguntárselo directamente, es tratar de imaginar qué le preocupa a un profesor nuevo o qué debe saber para desarrollar su trabajo satisfactoriamente. Las respuestas se agrupan en torno a los siguientes aspectos:
• La tarea
• La escuela
• Los compañeros
• Las normas y los procedimientos
• El entorno próximo
¿Cómo podría atenderse a cada uno? Veamos algunos ejemplos de propósitos que podrían formar parte del plan de atención e incorporación para las personas nuevas.

Propósito Que la persona nueva conozca
Objeto de conocimiento La tarea
Acciones
• Describir y explicar el trabajo que deberá desarrollar la persona nueva en sus diversas áreas de intervención: docente, tutorial, administrativa y social:
- en el grado o grupo al que se adscribe
- en el equipo de ciclo al que pertenece
- en el departamento (en su caso)
- en el consejo técnico
- en las diferentes comisiones de trabajo, etcétera
• Describir y explicar cuál será su horario de trabajo durante el tiempo laboral no lectivo, es decir, antes de que inicie el ciclo escolar.
• Orientar a la persona nueva sobre los enfoques didácticos que la escuela promueve y desarrolla.

Continúa en la página siguiente.

Acciones.

• Presentar, explicar y dar orientaciones sobre los documentos y la burocracia escolar (lista de asistencia, planeación, expedientes, actas, evaluaciones, informes a las familias, *fichas,* etcétera).
• Dar a conocer las revistas profesionales a las que está suscrita la escuela.
• Proporcionar la normatividad escolar básica que afecta la vida académica de la persona nueva (selección de textos legales actualizada).
Propósito Que la persona nueva conozca

Objeto de conocimiento: La escuela
Acciones
• Dar a conocer la filosofía y los valores de la escuela, probablemente escritos en el proyecto educativo.
• Mostrar los espacios, las dependencias y los servicios de la escuela para facilitar su acceso y uso.
Informar sobre el material didáctico disponible:
— planes y programas
— libros para el maestro
— ficheros didácticos
— avances programáticos
— documentos elaborados por los diferentes equipos (de ciclo, consejo técnico, comisiones de trabajo, etcétera)
— material audiovisual e informático
— libros disponibles (de metodología didáctica, de organización escolar, de orientación y tutoría, etcétera)

Propósito que la persona nueva conozca.

Objeto de conocimiento A los compañeros
Acciones
• Presentar a la persona nueva a sus compañeros de trabajo.
• Proporcionar oportunidades para hacer vida social con el grupo de compañeros (convivios,

celebraciones informales, participación en actividades culturales, etcétera).
• Incorporar a la persona nueva a equipos o unidades en los cuales conozca a sus colegas mediante la interacción que implica el desarrollo en común de las tareas cotidianas.

Propósito Que la persona nueva conozca
Objeto de conocimiento Las normas y los procedimientos
Acciones
• Explicar los criterios que se utilizan en la escuela para adscribir a los profesores a cada grado, grupo o a la docencia de asignaturas específicas, para elaborar los horarios y para regular la convivencia.
• Dar a conocer, si existe, el reglamento interno.
Explicar las liturgias y las rutinas.
Para llevar a cabo la mayoría de las acciones mencionadas y que usted, sin duda, sabrá completar, podemos valernos de procedimientos como los siguientes:
• Desarrollar reuniones específicas con el grupo de profesores nuevos.
• Elaborar, seleccionar y distribuir documentos de apoyo con información de interés para ellos.
• Que el maestro nuevo trabaje con un veterano (compañero de grado, coordinador de ciclo, responsable de material didáctico, etcétera) que le sirva de referencia y le proporcione información y ayuda específicas.
• Realizar visitas de colaboración al aula del maestro nuevo, con el fin de interesarse por su trabajo, etcétera.
Que la persona nueva sea conocida
¿Qué es lo que interesa saber del maestro nuevo? Sobre todo se quiere conocer acerca de:
• su experiencia anterior
• su formación docente
• sus capacidades extracocurriculares
• sus aficiones y preferencias
Su experiencia anterior
• Qué puestos desempeñó: directivo, docente, responsable de equipos, tutor, etcétera.
• En qué áreas curriculares y en qué niveles educativos.
• En qué escuelas trabajó.
• En qué experiencias relevantes participó (proyectos, programas, investigaciones, etcétera).
Su formación docente
. La institución superior en la que se graduó.
• Su especialidad.
• Las actividades de capacitación más relevantes en las que participó.
Sus capacidades extracurriculares
• Su competencia para dinamizar grupos y organizar actividades.
• Su capacidad para establecer relaciones con las familias de los alumnos y con la comunidad.
• Su competencia para tareas administrativas o económicas.
Sus aficiones y preferencias
• En relación con el aprovechamiento de su tiempo libre.
• Con respecto a manifestaciones culturales y recreativas que pueden enriquecer algunas prácticas educativas en la escuela: teatro, pintura, música, manualidades, deportes, coleccionismo, etcétera.
• En el ámbito de la acción social: su implicación y participación en entidades o asociaciones (organizaciones no gubernamentales [ONGI o de derechos humanos, clubes, sindicatos, etcétera).

¿Cómo ayudar a que el maestro nuevo sea conocido? Proporcionándole oportunidades para que manifieste su conocimiento personal y profesional, por ejemplo:
• Pedirle que sugiera, opine y elabore propuestas en las reuniones de trabajo o, eventualmente, facilitándole que las dirija o las coordine.
• Invitarlo a integrarse a equipos *ad hoc* para desarrollar tareas específicas en las que se requiera gran participación.
Propósito Que la persona nueva conozca Objeto de conocimiento El entorno próximo
Acciones
• Dar a conocer los recursos y las posibilidades didácticas que ofrece el entorno escolar.
• Favorecer los contactos de las personas nuevas con la comunidad:
— ayuntamiento del municipio y sus servicios
— lugares de interés utilitario: dónde comer bien y barato, servicios médicos, etcétera
— centros culturales, cívicos y sociales
— comunicaciones y transportes
• Informar sobre los planes de capacitación y actualización en los que participa la escuela y de la oferta de formación permanente existente en la zona (centros de maestros).
• Propiciar encuentros informales con sus colegas en la escuela y fuera de ella.
• Preguntarle directamente, mediante contactos formales e informales.
• Ofrecer oportunidades de intervención en áreas o ámbitos de actividad diferentes, recordemos: académico, administrativo, de los servicios, del gobierno de la escuela, etcétera.

Identificadas las tareas, el diseño del plan de atención e incorporación para las personas nuevas puede completarse señalando la frecuencia con que se desempeñará cada acción o tarea, la duración prevista y las personas responsables de su ejecución.

En relación con las acciones sugeridas convendrá probarlas cautelosa y progresivamente, pero, a la vez, con una intención innovadora, tratando de vencer inercias. Por ejemplo, existe la idea bastante generalizada de que los docentes nuevos en una escuela, e incluso los debutantes en la profesión, son reacios a que otros colegas o directivos entren en su aula para realizar con ellos actividades docentes. Esa opinión no siempre coincide con las pretensiones de los nuevos maestros, quienes en muchas ocasiones están deseosos de ayuda y apoyo directo. Haga la prueba y salga de dudas.

Finalmente, el plan de atención e incorporación para las personas nuevas será favorecido si:

• El servicio de supervisión de la zona colabora en él.
• Si puede saberse, antes de finalizar el curso anterior, quiénes serán los nuevos profesores, es fácil enviarles en una breve ficha de presentación, información sobre la escuela: tamaño, características peculiares, servicios que ofrece, etcétera, para que empiecen a conocerla.
• El nuevo docente sabe, con suficiente antelación, su escuela de destino.
• Se le proporciona información dosificada, pues es difícil asimilar mucha en poco tiempo.
• Se evita proporcionar información tendenciosa, y debe suponerse que el docente es capaz de contrastar sus fuentes de información.
• Se descarta que l nuevo maestro aprenderá sólo “por contacto con la realidad” y “observando y actuando”, o con base en “la práctica pura y dura.
• Se da prioridad a lo urgente: proporcionar, en primer lugar, las informaciones más relevantes y útiles, con la confianza de que, después, el nuevo profesor podrá completarlas mediante otras ayudas y el ejercicio reflexivo de su práctica profesional.
• Se tiene presente que situar a un maestro novel al lado de un veterano para que lo acompañe en el proceso de socialización, no siempre es garantía de éxito; el “instructor”

debe tener una actitud positiva hacia el servicio que se le solicita, aptitudes específicas para promover aprendizajes en el principiante y cierta influencia en él por su capacidad o liderazgo.
• Se considera el plan de atención e incorporación para las personas nuevas como una herramienta de uso sistemático que debe adaptarse a las circunstancias particulares de cada persona nueva y de cada año escolar.
En algunas escuelas se acostumbra elaborar un inventario de recursos humanos, en donde se registran los nombres y la ficha personal de un grupo de docentes, profesionales ya titulados, que habitualmente colaboran en algunos servicios de la escuela: comedor, transporte, biblioteca, actividades deportivas, etcétera, y se recurre a ellos cuando es preciso cubrir una baja o ausencia temporal. Otra ventaja es que estos maestros conocen la filosofía de la escuela, sus usos y costumbres, el ambiente social que se respira entre los profesores y en la comunidad o la zona, y cuyo proceso de adaptación será más satisfactorio.

8.3. EL PAPEL DE LOS DIRECTWOS EN LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN *Y* ANTE LA RESISTENCIA A LOS CAMBIOS.

La necesidad de cambio e innovación en las organizaciones se justifica por múltiples razones suficientemente conocidas por la mayoría. Sin embargo, a menudo parece que se relaciona con una moda o un descubrimiento reciente. Siempre ha habido cambios sociales en las organizaciones, sólo hace falta consultarlos en la historia; sin embargo, el tema adquiere mayor importancia y vigencia porque en la actualidad los cambios:

• son más frecuentes
• son más rápidos
• afectan a un mayor número de personas
• son más numerosos
• se producen en más campos
• se difunden más y parecen más notorios
• tienen mayor aceptación.

Esta última circunstancia es tal vez una de las más importantes y expresa la certeza de que donde se produjo el cambio más significativo es “en las actitudes frente al cambio”. De ahí parte, quizá, la actualidad del tema como objeto de análisis para los directivos escolares, pues deberían ser los primeros agentes en la promoción de los cambios y las innovaciones en sus escuelas.

Para nosotros, promover un *cambio* en la educación supone un intento deliberado y planificado por mejorar la reflexión, la acción o ambas, teniendo siempre como referencia las necesidades de los estudiantes.

Las *innovaciones* son los efectos exitosos del diseño y aplicación de los cambios planificados, y se manifiestan en forma de prácticas profesionales, instrumentos, artefactos o tecnologías que emergen como consecuencia de los nuevos diseños y aplicaciones. La innovación, dicho de otra manera, sería el resultado de un cambio exitoso que produce beneficios para los alumnos. En este mismo sentido, el término *reforma* se refiere a cambios planificados para la totalidad, o gran parte, de los sistemas educativos y escolares, pero que pueden no producir innovaciones.

Siendo un poco más precisos, para que se produzca una innovación que incida realmente en

la escuela y posibilite beneficios con un cierto grado de persistencia y permanencia, es necesario también que:

La promueva y desarrolle un colectivo. El cambio organizativo no es una cuestión individual o supraescolar. Los cambios deben buscar la mejora de la actividad educativa que se desarrolla, sobre todo en las aulas, y eso es difícil de conseguir mediante una suma de cambios individuales desarticulados. No es, por tanto, un acontecimiento aislado u ocasional en una pequeña parcela de la escuela sino que debe afectarla a toda, o a gran parte de ella, si la concel5imos como la unidad crucial en el proceso de gestión autónoma y, en ese sentido, como la unidad de cambio.

• Se estime que las innovaciones dependen de que la propuesta sea convincente, de la velocidad de su difusión y de la credibilidad de quienes la promueven (autoridades educativas, instancias directivas de cada escuela, servicios de apoyo externo, por ejemplo, asesores, especialistas, etcétera) o de los docentes innovadores y no tanto del modelo de innovación que se adopte.

• Sea cuidadosamente planificada y que no sólo evalúe, de forma rigurosa, los recursos (tiempo, formación, número de personas afectadas, etcétera), sino que considere, sobre todo, las modificaciones psicológicas y culturales que comportará el intento.

• Se desarrolle con parsimonia, asignándole el tiempo necesario y esté libre de imposiciones en forma de plazos cortos y rígidos. Pero, por otra parte, que renuncie a la excesiva retórica que justifica o fundamenta el cambio, que paraliza la acción y convierte a los procesos en especulaciones teóricas que se perciben difíciles de llevar a la práctica.

• Parta de una iniciativa consciente, desarrollada voluntaria y deliberadamente, en la cual la creatividad y la inventiva sean posibles.

• Asuma que los cambios legislativos, las experiencias avaladas en lo científico o técnico, o diseñadas por expertos legitimados oficialmente, no deben dar lugar a innovaciones entre los profesores y en las escuelas, aunque sí contribuyan a favorecer las en gran medida.

• Comporte necesariamente un proceso de investigación-acción centrado en la resolución de problemas concretos, en el que los profesores sean protagonistas mediante una actitud de colaboración.

• Considere que los cambios que permiten procesos creativos se desarrollan más fácil y satisfactoriamente que los que siguen pautas rígidas.

• Tenga en cuenta que el desarrollo de cambios e innovaciones requiere un aprendizaje que lleva tiempo y exige ciertas condiciones favorables.
• Busque la mejora (cambio para mejorar), aunque parezca obvio, en función de las necesidades de los estudiantes.

La promoción del cambio corresponde *y* afecta a todos los miembros de la comunidad escolar y también a las agencias centrales que administran los sistemas educativos. En cada escuela parece lógico que los maestros intervengan con mayor asiduidad e implicación en el cambio, desarrollando las acciones más relevantes.

Si, además, la escuela dispone de una estructura que establece ciertas diferencias entre las responsabilidades y la ejecución de las tareas, es lógico que asuman un papel primordial las unidades o personas que, por su estatus o por la naturaleza de su trabajo, tienen una visión general más completa de lo que ocurre en la escuela. La dirección (unipersonal o en equipo) es el elemento clave para promover o impedir cambios en las escuelas, al menos por dos razones: la primera, sólo por el lugar que ocupan esas personas en la organización, así como por el nivel jerárquico y autoridad que se asocian al cargo, al menos formalmente; la segunda razón tiene que ver con el hecho de que los directivos, dada la naturaleza de su trabajo, son quienes conocen y manejan más información relacionada con la escuela y disponen de más contactos y relaciones internas y externas.

El papel que asuma el directivo durante el proceso de innovación diferirá según la perspectiva de análisis. De esta manera, si guía sus pasos por medio de una *imagen tecnológica* de la escuela, promoverá acciones en las que prevalecerán la racionalidad, las informaciones y directrices claras y el aumento de la eficacia. Entonces, la idea de productividad regirá el proceso.

Si el directivo se orienta por una *imagen política,* tratará de hacer compatibles los intereses individuales y los del grupo, a menudo en conflicto. Las intervenciones de la dirección tratarán de distribuir el poder y los recursos entre los profesores.
Si la *imagen culturales* el marco de interpretación, el directivo buscará construir buenas relaciones sociales e intentará lograr que los miembros de la organización compartan significados y valores para, a partir de ello, compartir también los objetivos del cambio que se pretende.

En cualquiera de los tres casos el cambio y la innovación se favorecerán si desde la dirección:

• Se realiza un esfuerzo por conocer más y mejor el clima escolar, las personas que trabajan en la escuela y sus circunstancias.
• Se crean estructuras y sistemas de comunicación y se impulsan los ya existentes.
• Se trata de resolver los conflictos para aprender de ellos.
• Se indica en forma clara el papel de cada persona en los procesos de participación y de toma de decisiones.
• Se ponen en marcha procedimientos de resolución de problemas.
• Se presta atención a cada individuo en particular.
• Se ayuda a superar el desencanto que llegan a producir las circunstancias externas —condiciones de trabajo, poco reconocimiento social o movilidad excesiva de los profesores— impulsando acciones motivadoras orientadas hacia los problemas que sí puede resolver la escuela.

El papel del directivo, finalmente, será eficaz y contribuirá al cambio, si es capaz de ayudar a encontrar respuestas adecuadas a: qué, por qué, cuándo, dónde, cómo, para qué y para quiénes cambiar e innovar.

Tratar de disminuir la resistencia a los cambios.

La intención de promover y desarrollar innovaciones en las escuelas puede tropezar con la resistencia que tienen algunas personas a los cambios. Los términos cambio y crisis

designan significados idénticos y este último -considerando una de sus acepciones— también evoca situaciones de incertidumbre y duda durante el desarrollo de un proceso y, por tanto, genera respuestas de oposición, temerosas o pasivas.

Los directivos tienen dos retos importantes para impulsar las innovaciones en las escuelas: saber cómo promoverlas y cómo conseguir que arraiguen. Las respuestas dependerán, en primer lugar, de cómo se planteen los cambios; de si se conciben como peligros y amenazas o como desafíos y oportunidades.

También dependen de la capacidad que se desarrolle para identificar la resistencia y las circunstancias que sirven para crearlas, así como para realizar desde la dirección acciones oportunas y eficaces que las debiliten.

La resistencia a los cambios puede manifestarse de forma abierta e inmediata con quejas, amenazas, oposición frontal, etcétera; de manera implícita con pérdida de motivación, aumento en los errores, ausentismo injustificado, etcétera, o de forma diferida, es decir, se manifiestan semanas, meses y años después del proceso de cambio.

Para diagnosticar la resistencia conviene indagar qué motiva las actitudes o conductas no deseadas. En la medida que se conozcan las razones, se podrá incidir en ellas para paliar el problema.

En general, las causas que motivan la resistencia suelen ser:

- Defensa de los intereses propios. Suele ocurrir cuando se percibe la posibilidad de perder algunos beneficios personales: estatus, prebendas, logros conseguidos con anterioridad, etcétera.
- Falta de comprensión de las propuestas.
- Falta de confianza en quienes proponen el cambio o en sí mismo.
- Conservadurismo y baja tolerancia a la incertidumbre. Sería la postura de quienes opinan que *más vale malo por conocido que bueno por conocer.*
- Apego excesivo al estatus presente que, en ocasiones, depende más de la falta de alternativas que de la satisfacción de conservarlo.
- Plazos y ritmos inadecuados.
- Escasez, asignación fallida o utilización deficiente de los recursos.
- Magnitud y complejidad de las exigencias del entorno.
- Dirección inadecuada de la escuela.

Para disminuir la resistencia a los cambios el equipo directivo puede poner en práctica las siguientes acciones:

- Énfasis en los procesos informativos.
- Promover y facilitar la participación.
- Existencia de recursos suficientes y buena gestión.
- Negociación.
- Consenso de las personas clave.
- Flexibilidad y consideración de las circunstancias particulares.
- Credibilidad.
- Atención a la formación.

• No contradicción.
• Parsimonia.
• Énfasis en la planificación.

Veámoslas, una a una, con más detalle.

Énfasis en los procesos informativos
Se trata de comunicar la lógica y las acciones que justifican la innovación, así como de promover la confianza mediante una estrategia informativa que considera tres pares de manifestaciones: *oral/escrita; formal/informal, interna/externa.* Se puede conseguir mediante acciones como las siguientes:
• Entrevistas formales e informales con las personas implicadas, en las que se comente, analice y discuta la propuesta.
• Inclusión del tema que se pretende innovar, como un punto en la agenda de las reuniones formales de los equipos docentes y del consejo técnico, con el fin de que sea conocido y discutido por todos.
• Mantener actualizado el contenido del pizarrón de avisos para los profesores, incluyendo en él la información conveniente.
• Elaboración y difusión de circulares sencillas de lectura rápida que informen sobre el tema.
• Elaboración, difusión y manejo de una documentación breve y bien seleccionada (artículos de revistas profesionales, resúmenes de experiencias, etcétera) que trate el tema.
• Presentaciones en grupo.
• Gestión eficaz de la información que ayude al proceso de cambio procedente de los servicios de apoyo externos (instituciones de formación inicial, centros de maestros, instituciones de formación permanente, servicios de supervisión, regionales, entre otros).
• Recibir y visitar a colegas de otras escuelas que hayan desarrollado o estén desarrollando experiencias análogas a la que se pretende con el fin de conocerlas e intercambiar experiencias.
• Comunicar a los padres de familia y, en su caso, a los estudiantes, la innovación que quiere iniciarse para que la conozcan, la entiendan y, eventualmente, colaboren en ella.

Estas estrategias tienen el inconveniente del costo de tiempo y esfuerzo, particularmente cuando el cambio afecta a una escuela grande e implica a un gran número de personas.

Promover y facilitar la participación.

Cuando las personas participan en una decisión de cambio es difícil que se resistan. En general, conviene basarse en el principio de que cualquier persona puede hacer contribuciones significativas y recordar la idea simple, pero efectiva: es preferible hacer las cosas *con* los demás que *contra* ellos.

Si se desea que una persona participe activamente en una innovación, debe dársele protagonismo desde el primer momento, no sólo cuando todo está decidido y se trata de desarrollar lo que otros planificaron. Dicho de otra manera, se le debe dar la posibilidad de ayudar a formular y determinar los objetivos de la tarea que se pretende y de aportar ideas con respecto a lo que se quiere hacer; que opine y realice sus aportaciones acerca de la metodología de trabajo, es decir, sobre cómo alcanzar lo que se pretende. Si una persona tuvo la oportunidad de intervenir y ser protagonista en estas fases, resultará difícil que después no asuma las consecuencias de lo que ella misma propuso. Conviene evitar tomar

en cuenta a los demás sólo para que ejecuten lo que las instancias directivas ya decidieron y diseñaron.

La participación excesiva o incontrolada puede tener, sin embargo, el inconveniente de llevar a tomar decisiones ajenas al planteamiento inicial del grupo promotor de la innovación; sin embargo, esta posibilidad deberá verse como una situación a gestionar de manera democrática y que, eventualmente, puede enriquecer la propuesta.

Existencia de recursos suficientes y *buena gestión.*

Personas, tiempos, espacios, materiales de uso didáctico, dinero, etcétera, son recursos que deben manejarse con habilidad y eficacia en los procesos de cambio. Es difícil que disminuya la resistencia de quienes observan que los recursos disponibles son incoherentes con la tarea propuesta. Adecuar la tarea a los recursos contribuirá, entonces, a disminuir obstáculos en la participación.

Negociación.

Se trata de promover acuerdos y consensos en los que ambas partes —promotores del cambio y resistentes— ganen algo y vean sus propuestas reflejadas en alguna medida. La negociación puede establecerse en relación con:

- los plazos de realización
- el papel de cada uno en la tarea que se plantea
- la metodología de trabajo
- los objetivos que se pretenden

Quien ha tenido algún protagonismo en estos procesos negociadores no verá la tarea como algo impuesto ante lo que se resiste sino como el resultado de sus propias proposiciones.
La negociación, además de concebirse como una estrategia para disminuir la resistencia, debe tener como objeto ayudar a distribuir equilibradamente las cargas de trabajo entre todos los miembros de la organización implicados en el cambio.

Consenso de las personas clave.

Conviene llegar a acuerdos, de preferencia con aquellas personas que por determinados factores —capacidad de liderazgo, reconocimiento del grupo, buena imagen profesional, etcétera— tienen gran influencia en las demás. Negociar honestamente con ellas, con la intención de que participen activamente en el cambio que se propone, servirá para que arrastren tras de sí a los miembros del grupo que las tienen como modelo o confían en ellas.

Flexibilidad y consideración de las circunstancias particulares.

De la misma manera que los docentes tratan de dar respuesta adecuada a la diversidad de alumnos mediante prácticas educativas diferentes, los directivos escolares deben velar por diferenciar sus acciones según las personas y los grupos con quienes interactúan.
Los grupos de docentes y cada uno en particular son diferentes entre sí y, razonablemente, responderán de diferente manera a los mismos estímulos y requerimientos similares. Es

factible que la resistencia a los cambios disminuya si se aplican estrategias diferentes según las circunstancias particulares de las personas, grupos y momentos.

Credibilidad.

Las propuestas de innovación podrán seguirse en la medida en que sean creíbles. Ahora bien, ¿cuándo es creíble una propuesta? Tal vez, como decíamos antes, cuando la persona la ve razonable en relación con las posibilidades y los recursos existentes. La propuesta es creíble cuando es buena por sí misma, cuando es clara, adecuada y útil para mejorar el servicio al alumnado.
Ahora bien, que una propuesta sea creíble depende de la credibilidad de quienes la proponen. Requerimientos razonables, buenos en sí mismos, han encontrado resistencia o no se han seguido porque la persona que los promovió carecía de credibilidad personal ante el grupo, y viceversa, propuestas difíciles de aceptar se convirtieron en creíbles y no encontraron resistencia, porque quien las propuso tenía credibilidad personal ante el grupo.

Atención a la formación.

Todo intento de cambio debe considerar la capacitación de las personas que lo realizarán. En ocasiones la resistencia se origina por temor al error, por la preocupación de ser incapaz de hacer lo que se propone. El directivo escolar puede, en muchos casos sin necesidad de recurrir a instancias externas, proporcionar datos, ejemplos, nociones, contactos personales o herramientas necesarias, con el fin de lograr que los individuos pasivos o que se oponen, colaboren y se impliquen en el cambio debido a la confianza que les proporciona el conocimiento.

No contradicción.

En una organización resulta imposible promover de manera exitosa valores que sean contradictorios. Es tan incompatible como los atributos de lujo y precio módico en un objeto o las cualidades de un servicio que pretende ser, a la vez, instantáneo y de trato personalizado y deferente con el cliente.
La resistencia suele estar justificada cuando los hechos de los directivos son contrarios a los valores que proponen ya los principios que orientan los cambios e innovaciones que pretenden; por ejemplo, cuando los miembros del equipo directivo trabajan sin coordinación, se reúnen ocasionalmente, se contradicen y se faltan al respeto entre ellos, es poco creíble (porque carecen de autoridad moral) que recomienden a los docentes que trabajen en equipo, colaborativamente, respetando las opiniones de los demás.

Parsimonia.

Las innovaciones requieren pequeños pasos. Las situaciones, si quieren cambiarse mediante procedimientos convincentes y democráticos, no pueden variar y evolucionar súbitamente. Es conveniente tener paciencia, porque disminuir la resistencia requiere tiempo y no es conveniente forzar los procesos. Cuando se les preguntó a directivos escolares en ejercicio —algunos ya veteranos— qué recomendarían a los directivos noveles, quienes más adelante ocuparán su lugar, las respuestas fueron abrumadoramente coincidentes: “que tengan mucha paciencia”, “que no se precipiten”, “que se tomen las cosas con calma” o “que escuchen a unos y a otros antes de actuar”.

Énfasis en la planificación.

En la metodología del cambio e innovación hay que tener presentes las circunstancias, los factores emergentes y los imprevistos. Ahora bien, aun cuando los procesos suelen ser irregulares y azarosos, es conveniente seguir algunas pautas, establecer referencias que puedan servir de ayuda para reorientar el desarrollo de las acciones en relación con las previsiones y proporcionar así una cierta seguridad a quienes participan en ellos. La persona que se resiste al cambio seguirá oponiéndose si no se le facilitan guías de trabajo, pues hay que informarle en qué momento está el proceso que se desarrolla, cuál es el siguiente paso, cuánto tiempo se prevé que durará la tarea que se propuso hacer, etcétera; de tal manera que se le ayude a reducir su incertidumbre. Conviene guiarse por un plan de trabajo, no tanto por atarse a él ciega y rígidamente, sino con la idea de disponer de una herramienta para el control y el seguimiento del proceso.

Las estrategias basadas en la manipulación y la coerción son muy eficaces para disminuir la resistencia a los cambios a corto plazo, pero implican altos costos y riesgos importantes para la vida del grupo, la imagen personal de los directivos y la credibilidad de éstos.

Por último, la resistencia a los cambios no siempre es disfuncional. En algunas ocasiones revela frustraciones pendientes de solución. En otras, sirve para poner de manifiesto problemas que habían sido pasados por alto. Estas manifestaciones deberían ayudar a los directivos a reconocer y tratar de resolver mejor los conflictos.

ACTIVIDAD 8.1.

Promover procesos de innovación institucional mediante la participación supone, en algunos casos, enfrentar situaciones de pasividad o, incluso, resistencia ante los cambios propuestos. Si se desea disminuir esa resistencia, los directivos deberían, en primer lugar, tal como hemos visto, indagar las causas que producen la oposición y actuar en cada caso de forma diferente.
Ahora bien, independientemente de las causas de cada situación concreta, existen algunas estrategias que, aplicadas de forma general, son muy recomendables. Usted ya conoce algunas.

Propuesta.

Suponga que en su escuela se pretende llevar a cabo un proyecto específico de innovación que consiste en mejorar los procedimientos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Para conseguirlo se determina establecer procesos de discusión en pequeños grupos de docentes y en el consejo técnico, en los que se requiere de una gran participación de todos los maestros.

Suponga también que esa iniciativa desencadena fuertes resistencias por parte de algunos maestros. Intente enumerar algunas acciones específicas que podrían promoverse desde la dirección, o el equipo directivo, para disminuirlas.
Hemos seleccionado ocho de las 11 estrategias que comentamos en el capítulo; usted *deberá enumerar dos acciones concretas asociadas a cada una de ellas.*
Para construir sus respuestas puede guiarse con los ejemplos siguientes.

Estrategias	Acciones específicas

A. Énfasis en los procesos informativos	. .
B. Promover y facilitar la participación	. • Se consigue que, en las reuniones de trabajo de los grupos, todas las personas, de manera rotativa, desempeñen las funciones de coordinador de la sesión.
C. Existencia de recursos suficientes y buena gestión	.
D. Flexibilidad y consideración de las circunstancias particulares	. .
E. Credibilidad	. .

F. Atención a la formación	. •
. G. No contradicción	• Los componentes del equipo directivo se distribuyen por los diferentes grupos de discusión, con el objeto de participar activamente en ellos y dar ejemplo de implicación en la tarea.
H. Énfasis en la planificación	

Compare sus respuestas con los ejemplos propuestos en el capítulo 10 “Pautas para la revisión de las actividades”.

9. LA ACCIÓN DIRECTIVA *Y* EL ENTORNO INSTITUCIONAL.

Las escuelas son organizaciones constituidas por cinco elementos fundamentales: objetivos, recursos, estructura, tecnología y cultura institucional. Además, cada escuela está inmersa en un medio físico, cultural y socio comunitario idiosincrásico. En este punto hablamos del entorno, del contexto, de un sexto componente que, como vimos en el capítulo 2, repercute en los cinco anteriores e interactúa con ellos.

El entorno condiciona, por una parte, el funcionamiento de la escuela, la afecta y en muchas ocasiones es parte de ella. Cuando los padres de familia colaboran con los maestros en actividades educativas o cuando las costumbres locales determinan los modos de relación que se establecen entre maestros y estudiantes, ¿no tienen parte activa los factores contextuales en la vida de la escuela? El hecho de que la escuela esté en una zona rural o urbana, o que los organismos públicos municipales la apoyen o no, ¿no son factores del contexto de gran influencia?

Las escuelas deben estar atentas a los cambios de su entorno y ser sensibles a sus necesidades. De hecho, una manera de evaluarlas es comprobar hasta qué punto responden adecuadamente a las demandas de su contexto inmediato. Estas evidencias indican con claridad que, para que la organización y el funcionamiento de las escuelas sea más pertinente, los docentes y directivos que trabajan en ellas deberían conocer en forma adecuada el medio donde se insertan y establecer relaciones con él, con los propósitos de apertura y colaboración.

La escuela es un sistema abierto, permeable y dependiente que desarrolla y cumple sus funciones condicionado por la interacción de los elementos internos y los del entorno.

9.1. CONOCER, SER CONOCIDOS E INTEGRARSE EN El MEDIO.

¿Qué hay que conocer y para qué?

Si se desea desarrollar una acción educativa adecuada es necesario conocer a los alumnos ya sus padres. Pero también es conveniente promover acciones para conocer el contexto donde está inserta la escuela. Ese conocimiento ayudará a elaborar propuestas educativas pertinentes y satisfactorias.

El cuadro 9.1 presenta algunos elementos que integran el contexto. Usted podrá completarlo sin dificultad. También se incluyen algunos ejemplos de las finalidades y utilidades que podrían orientar un intento por conocerlos.

Las escuelas que han desarrollado procesos gestores avanzados, además de interactuar adecuadamente con su entorno, documentan la información útil para organizar y desarrollar mejor su tarea educativa. Así, por ejemplo, elaboran inventarios o directorios, en los que relacionan:

Personas. En el directorio correspondiente registran: profesión, cargo, dirección postal, correo electrónico, teléfono, ámbito en que puede colaborar con la escuela (sanitario, artístico, deportivo, administrativo, artesanal, etcétera) y su disponibilidad para colaborar con la escuela, entre otras cosas.
Instituciones y *entidades* con las que conviene mantener relaciones de colaboración, como:

— Educativas (otras escuelas, centros de maestros, instituciones formadora de docentes, etcétera).
— Culturales (museos, instituciones artísticas, deportivas, etcétera).
— De carácter participativo y de promoción de la acción social (consejo de participación social, organizaciones ecologistas, asociaciones de padres de familia, etcétera).
F — Sanitarias (centros de salud, hospitales, Cruz Roja, etcétera).
— Industriales, comerciales y de servicios (postales, informáticos, proveedores de material escolar, etcétera).
— De la administración educativa (direcciones, departamentos, ser vicios regionales etcétera).
— De otras áreas de la administración pública (ayuntamientos, diputaciones, etcétera).
— Asociaciones profesionales (colegios profesionales, sindicatos, etcétera).
Es fácil elaborar una ficha de cada una de las personas o instituciones mediante apartados como los del cuadro 9.2.

Cuadro 9.1. Conocimiento del contexto y su utilidad
Cuadro 9.2. Ejemplo de ficha de instituciones

¿Qué sería conveniente conocer?	¿Con qué finalidad?
El medio físico donde se inserta la escuela	Aprovechamiento didáctico en relación con el currículo

	• Desarrollo de programas de orientación profesional • Obtención de recursos • Realización de actividades extraescolares, etcétera
Instituciones y organismos locales públicos (ayuntamiento, servicios regionales, centros de maestros, centros de salud, de cultura, etcétera)	• Obtención de recursos • Prestación y recepción de servicios • Capacitación y actualización de docentes • Colaboración interinstitucional, etcétera
Grupos de asistencia social y comunitaria (culturales, deportivos, etcétera)	• Participación en programas conjuntos • Compartir recursos • Prestación de servicios • Realización de actividades extraescolares, etcétera
Instituciones comerciales, industriales y empresariales. Producciones agrícolas y ganaderas	• Establecimiento de acuerdos y convenios • Desarrollo de visitas y de estadías para alumnos y docentes • Apoyo a programas de orientación profesional, etcétera
Otras instituciones educativas y escolares	• Favorecer la transición de alumnos de una escuela a otra • Compartir recursos • Intercambiar experiencias • Establecer redes de colaboración, etcétera

Ficha de **iflstituciones***	
Empresa	
Nombre de la institución	
Sector laboral	
Dirección	
Teléfono	
Fax	
Correo electrónico	
Personas de contacto	
Época idónea	Para el contacto

* El instrumento está incompleto para dar la idea de que conviene elaborarlo según los apartados requeridos por las necesidades y los propósitos en cada caso.

La escuela debe ser conocida por la comunidad.

Conocer el medio donde se encuentra la escuela es el primer requisito para adaptarse a él o para, desde planteamientos más críticos e innovadores, intentar transformarlo, con el fin de que propicie una acción educativa más justa.
Conocer el medio que rodea a la escuela es importante, pero también lo es que la comunidad la conozca adecuadamente. Las razones son diversas y de gran importancia. Es evidente que en algunas escuelas públicas no ha existido la preocupación por darse a conocer y proyectar una imagen externa confiable y solvente. Aunque otras escuelas han mostrado interés por trabajar bien y con honestidad, éstas no han considerado rendir cuentas a la comunidad.

Por otra parte, las autoridades educativas regionales y centrales no han promovido suficientemente las prestaciones y bondades que ofrecen las escuelas públicas.
En consecuencia, los padres de familia o los medios de comunicación, son quienes juzgan y construyen las imágenes de las escuelas. En muchas ocasiones se basan en estereotipos: "ésta es la escuela donde los profesores sólo piensan en jubilarse"; "en esta otra exigen muy poco a los alumnos"; "en la escuela privada son más 'responsables' que en la pública", o "en la escuela pública están los docentes más progresistas y en la privada *los* más conservadores"; la imagen de la escuela se construye mediante valoraciones indiscriminadas, erróneas y, a menudo, injustas.

Por tanto, es fundamental que las escuelas se den a conocer en forma adecuada, sobre todo, por tres motivos:

1. Para eliminar los prejuicios y estereotipos. Esto posibilitará un análisis más preciso de la escuela y del trabajo que desarrolla; además facilitará que sea evaluada socialmente con más objetividad y justicia.

2. Para satisfacer el derecho de los ciudadanos de conocer cómo funciona un servicio público (la escuela, un hospital o el transporte público). Además, el hecho de informar cómo funciona la escuela con la finalidad de mejorarla es también, al fin y al cabo, un ejercicio político.

3. Para ganar la confianza de los miembros de la comunidad escolar (y también para aumentarla en los directivos y los docentes) y de la comunidad social. Este tercer punto es muy importante porque la disminución en la tasa de natalidad ocasiona que las escuelas se disputen a los alumnos, los recursos financieros y la confianza de las familias de su entorno para encomendarles la educación de sus hijos.

Esta última razón sería la más pragmática de todas (aunque no es la única o la más importante); las políticas educativas de algunos países podrían convertirla en la justificación máxima.

Un equipo directivo innovador, que promueve la participación de la comunidad escolar, puede dar a conocer a la escuela si propone iniciativas interesantes y útiles.

Llevar a cabo una estrategia cuyo propósito sea presentar las tareas que desarrolla la escuela a quienes trabajan o estudian en ella y a la comunidad social, para que la

comprendan mejor, implica desarrollar acciones relacionadas con:
Conocer más y mejor a la escuela. Es decir, diagnosticar y analizar qué imagen tiene de sí misma y qué imagen tienen de ella los demás (padres de familia, otras escuelas, la comunidad social, la administración educativa, las autoridades educativas, entre otros).

Ficha de instituciones

	Para la visita
Posibilidades didácticas	
Otra información	

• Conservar lo que sea bueno y aceptado (prácticas educativas satisfactorias).
Información/comunicación.

1. La escuela hace el seguimiento de la educación de los alumnos e informa directamente a los respectivos padres mediante recados, telefonemas, agenda escolar y entrevistas; dichos procedimientos son ágiles y eficaces:

a) Para que la escuela reciba información sobre las razones de la ausencia de los alumnos y para que los padres de familia sepan de ellas.

b) Para que los padres de familia comprueben directamente las revisiones y modificaciones que los profesores realizan sobre el trabajo de sus hijos (correcciones y anotaciones en los exámenes, monografías, cuadernos de ejercicios, etcétera).

c) Para que los padres de familia conozcan las normas de la escuela y el plan docente que siguen los profesores de sus hijos.

d) Para informar a los padres de familia los resultados de la evaluación de sus hijos.

2. Existe un plan de orientación y tutoría que impulsa las relaciones constantes (visitas, entrevistas, notas escritas, etcétera) entre los profesores y los padres de familia.

3. Se editan notas, boletines o revistas externas con informaciones sobre la escuela.

4. Se organizan jornadas de “puertas abiertas” para dar a conocer la escuela y su funcionamiento.

5. Se desarrolla un plan específico de atención a los padres de familia de los alumnos de nuevo ingreso.

6. Se desarrolla un plan de atención e incorporación para las personas nuevas destinad a los profesores de recién ingreso a la escuela.

7. Se desarrolla un plan específico de atención a los alumnos de nuevo ingreso a la escuela.

8. La escuela difunde sus experiencias y logros educativos, ya que: Los profesores utilizan las revistas profesionales o los boletines escolares para comunicarlos.

Los profesores participan en seminarios, talleres u otras actividades de intercambio de experiencias entre profesionales.
Se utilizan los medios de comunicación locales en forma gratuita (prensa, radio u otros) para dar a conocer noticias de la escuela relacionadas con actos institucionales y celebraciones, entre otros, mediante boletines de prensa, colaboraciones o artículos.

II. Imagen física.

9. Alguna persona o equipo vela constantemente por que la imagen física de la escuela esté cuidada (limpieza de patios, áreas aledañas, pasillos, ambientación, paredes limpias y sin *graffitis,* entre otras acciones).

10. Alguna persona o equipo vela constantemente por que los servicios de limpieza de la escuela cumplan con lo que establece el reglamento y, en su caso, tratan de mejorarlo.

• Ofrecer servicios educativos que vayan más allá de escolarizar a los estudiantes (una acción tutorial adecuada, una organización que fomente la participación de las familias, un proyecto educativo innovador, entre otros).

• Reforzar o cambiar la imagen de la escuela, si es necesario.
Dar a conocer la escuela a la comunidad y proyectar una buena imagen son dos objetivos muy atractivos para cualquier escuela. Muchas escuelas han utilizado pautas de auto análisis de evaluación formativa interna como las del cuadro 9.3.

Cuadro 9.3. Proyectar una buena imagen, ¿cómo dar a conocer a la escuela?
Instrumento para la auto evaluación.

Objetivo. Analizar, con finalidad formativa, la organización y el funcionamiento de su escuela para darla a conocer y proyectar una buena imagen.

Contenido. El instrumento consta de 29 enunciados, agrupados en siete apartados:
I. Información/comunicación
II. Imagen física
III. Estructura y servicios
IV. Manifestaciones externas
V. Promoción
VI. Protocolo
VII. Colaboración

En cada enunciado se proponen acciones adecuadas para dar a conocer la escuela a la comunidad escolar y al entorno social.
Utilización. Se sugiere que los enunciados se empleen como:

• Guía para construir los puntos de un instrumento de elaboración propia (cuestionario, entrevista, pautas para la observación).

• Guión para una discusión (útil para el trabajo de docentes y directivos, de los directivos con

el supervisor, de un grupo de padres de familia, entre otros).

Para analizar las respuestas convendría ayudarse de escalas:

• *Siempre,* a *menudo, pocas veces, nunca.*
• *Mucho, bastante, poco, nada,* además del *sí* y del *no.*

Se sugiere apegarse a las siguientes etapas:
a) Analizar si las acciones ennurneradas se manifiestan o no en la escuela.
6) En caso afirmativo, analizar en qué grado se manifiestan y qué utilidad tienen.
c) En caso negativo, analizar las causas, tal como se vio en el capítulo 2.
d) Elaborar un plan de mejora.

Protocolo.

III. Estructura y servicios.

11. Existe una persona o un equipo en la estructura organizativa de la escuela que promueve acciones para dar a conocer la escuela y proyectar una buena imagen de ella, promovidos por instituciones locales: inauguraciones, conferencias, foros de debate, entre otros. 26. Los representantes de la escuela (sobre todo sus directivos) asisten a actos formales).

12. Se desarrollan acciones concretas para que las actividades de los servicios (cooperativa escolar, comedor, transporte, etcétera) sean coherentes con la buena imagen de la escuela 27. La escuela saluda o felicita a las familias en fechas determinadas: Navidad, efemérides que se pretende crear y mantener, locales, etcétera.

13. Se desarrollan actividades concretas para que el servicio de atención a padres de familia, 28. En la escuela se realizan celebraciones y actos culturales abiertos al público con motivo mediante espacios adecuados y ambientación, impulse la buena imagen de la escuela, de efemérides o conmemoraciones.

VII. Colaboración.

14. Alguna persona o equipo vigila que la conducta de quienes reciben y atienden a los padres de familia y a los alumnos sea coherente con la buena imagen que la escuela 29. La escuela colabora con otras creando redes interinstitucionales con el fin de:

a) Compartir recursos (materiales, instalaciones, asesores, profesores de apoyo)
que desea promover.

IV. Manifestaciones externas *b)* Asegurar la continuidad de los alumnos al pasar al siguiente nivel educativo.

15. Los alumnos manifiestan una conducta cívica durante las actividades extraescolares: *c)* Efectuar campañas para dar a conocer a la escuela.
(competencias deportivas, excursiones, traslados por la localidad durante las visitas).

9.2. ESTABLECER RELACIONES DE COLABORACIÓN

INTERINSTITUCIONAL.

16. Los alumnos manifiestan una conducta cívica al entrar o salir de la escuela.

17. Las actividades que promueve la Asociación de Padres de Familia son coherentes con La colaboración entre escuelas la buena imagen que la escuela pretende crear y mantener, y con otras instituciones culturales y sociales puede ser una respuesta eficaz y satisfactoria para mejorar.

18. El alumnado, los maestros y el personal administrativo y de servicios deben utilizar resultados educativos que exige el medio y a gestionar mejor sus requerimientos complejos.

19. La conducta personal de los directivos y los profesores debe ser congruente con los valores y la imagen que se desea promover. Colaborar es trabajar con otro u otros para alcanzar un mismo fin.

La colaboración puede darse entre colectivos distintos (profesores.

20. La imagen de la escuela (representada por su nombre, escudo, logotipo, colores, etcétera, los alumnos, padres de familia); entre servicios (la supervisión, los servicios etcétera) se observa en las carpetas de los alumnos, en los uniformes, en la ropa deportiva, en los sobres para la correspondencia entre otros. psicopedagógicos de apoyo a las escuelas, y otros); entre escuelas, etcétera.

La escuela organiza exposiciones campañas o actos sociales en general, abiertos altera. En la colaboración entre escuelas es un modo de trabajar de dos partes y participan en actividades análogas promovidas por otras instituciones culturales U otras instituciones que comparten recursos, para alcanzar propósitos.

V. Promoción. Requisitos específicos comunes durante un periodo determinado.

22. Se intenta promover la escuela mediante la entrega de folletos o trípticos en los que y características principales son los siguientes: se expone la oferta educativa de ésta:

• Es voluntario.
• Directamente, en mano
• Directamente añadiendo una explicación oral • Se establece en términos de colaboración entre iguales, no hay
• Directamente, por correo o buzón escolar predominio de uno de los agentes.
• Se distribuyen carteles de la escuela.
• Todos los colectivos de la comunidad educativa pueden participar.
• Se basa en la lealtad y en la confianza recíprocas.
• Se realizan sesiones informativas en la escuela, en los periodos de preinscripción: (charlas, presentaciones audiovisuales, entre otras). Implica, por tanto, un planteamiento ideológico basado en la equidad.

Se organizan sesiones informativas en las posibles escuelas proveedoras de alumnos la

igualdad entre los participantes, la ausencia de jerarquías y el respeto, entre otros, así como por la voluntad de transformación y de mejora, (charlas, presentaciones audiovisuales, entre otras).

• Supone, a diferencia de la simple cooperación, realizar en común, participativamente y mediante acuerdos, el diseño de lo que se pretende alcanzar o desarrollar, la metodología de trabajo, así como la discusión y evaluación del proceso y de los resultados.

Colaborar, desde este enfoque, no supone, por tanto, sólo ayudar en una parte del proceso mediante una participación episódica o por medio de una relación de dependencia o subordinación.

Ahora bien, ¿cuáles son las razones para colaborar?, ¿qué se pretende con ello?, ¿qué lo justifica?

La colaboración entre escuelas es un factor clave relacionado con la mejora de la oferta educativa que proporcionan (Macbeth, McCreath y Aitchison, 1995). Por otra parte, la colaboración se justifica por una razón simple y de sentido común: la acción sinérgica es más efectiva y eficaz que la individual o que la adición de acciones individuales. Mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas proporcionadas a los estudiantes o, si se prefiere, para presentar una oferta educativa más completa y una educación más justa. Pero además, la colaboración ayudará, de manera más específica a:

• Analizar, entre varias escuelas, problemas comunes con mayores y mejores criterios.

• Mejorar la imagen de la escuela pública, dignificándola, conseguir un reconocimiento y reforzar su identidad.

• Fortalecer el auto concepto y la autoestima entre los profesores, así como el sentimiento de propiedad y pertenencia con respecto a la escuela.

• Constituir agrupaciones, consorcios y colectivos con la finalidad de defender los principios de participación, transparencia e innovación, y los valores de respeto, equidad, libertad y justicia, propios de una sociedad democrática.

• Ejercer la autocrítica con un afán de mejora y, en su caso, proponer correcciones y soluciones a las situaciones extremas que lesionan los derechos de los estudiantes.
• Encontrar mejores soluciones para atraer a más alumnos y a los mejores profesores, cuando sea posible. Aunque —como se explicó anteriormente— éste es un propósito utilitario, pero que estaría bien justificado en determinadas circunstancias.
Responde a la presión (por la competitividad mal entendida a la que en ocasiones se somete a las escuelas) con creatividad y planteamientos solidarios.
Seguramente todo lo propuesto será más factible si está acompañado de medidas que dependen directamente de las autoridades educativas y que se relacionan con la provisión de más y mejores recursos. Esto se refiere a políticas que mejoren la capacitación de las personas que trabajan en las escuelas; que los superiores procuren acercarse física y psicológicamente a ellas; y que se proporcionen más recursos humanos, tiempo y se emprendan acciones decididas para compensar las desigualdades.

9.2.1. Cómo articular la colaboración.

La colaboración es un largo camino que consta de diversas fases; la última de éstas es la creación de redes interinstitucionales.

Para iniciar el camino de la colaboración se requieren pautas que guíen las acciones. En este sentido, la figura 9.1 pretende ser un instrumento de referencia para que las comunidades educativas o los equipos de maestros que estén interesados puedan organizarse y orientar acciones conducentes al desarrollo y la mejora de la colaboración. Además, puede ser útil para guiar en orden un proceso de evaluación formativa interna y para diseñar acciones de mejora.

Figura 9.1. Continuo para el análisis y la mejora de la colaboración entre escuelas.

La figura 9.1 consta de cinco escalones o grados, y cada uno describe un propósito, desde el más simple y menos ambicioso: *posibilitar, fomentar y aumentar el conocimiento reciproco;* hasta el más complejo y deseable: *establecer redes interinstitucionales.* Más adelante, en cada escalón se presentan algunos ejemplos de acciones concretas que pueden servir de pauta para orientar y guiar el paso de un grado a otro.

La finalidad de este instrumento es sugerir la idea de que para alcanzar los grados superiores es necesario realizar las acciones señaladas en los escalones inferiores; por otra parte, las acciones propias de los escalones superiores frecuentemente engloban a las de los precedentes.

Al igual que los instrumentos anteriores se recomienda que esta herramienta se adapte, complete, modifique y, en suma, mejore por quienes la usen, para adecuarla a su contexto escolar e institucional.

Los cinco escalones o grados de la figura 9.1 son los siguientes:

Primer grado. Posibilitar, fomentar y aumentar el conocimiento recíproco Acciones posibles.

• Puede aprovecharse la asistencia a cursos de capacitación y actualización para intercambiar información con los docentes y directivos de otras escuelas.

• Desarrollar contactos formales e informales fuera de la escuela; esto se logra aprovechando las reuniones de directivos o docentes de la misma zona o los encuentros con motivo de celebraciones y actos sociales, en general.

• Invitar a los profesores de otras escuelas a determinadas actividades y prácticas que se realicen en la propia para observarlas y conocerlas. También puede devolverse la visita con el mismo fin.

• Promover e incrementar la difusión y el intercambio de información que suelen dar lugar a contactos personales posteriores con maestros de otras escuelas. Por ejemplo: noticias del colectivo profesional (en relación con la docencia, comentar las novedades legislativas, etcétera); modificaciones en los planes y programas de estudio curriculares; informaciones sobre la zona escolar; datos relacionados con problemáticas escolares del municipio o de un sector específico de profesionales (profesorado especialista en un área concreta, directivos, etcétera).

• Esporádicamente, luego de manera más sistemática, puede aumentarse el conocimiento recíproco intercambiando experiencias organizativas, didácticas o de orientación escolar, personal o profesional. Esto puede llevarse a cabo a partir de un plan de trabajo establecido en común, mediante encuentros, jornadas, cursos de verano, o aprovechando los cursos de capacitación y actualización que se realicen en la zona.

Este primer paso incluye acciones que la escuela realiza con el fin de darse a conocer más y mejor, como propusimos.

Segundo grado. Denunciar situaciones escolares injustas y reivindicar mejoras y el cumplimiento de las leyes.

Un paso. importante para relacionar docentes y escuelas consiste en unirse para reivindicar el cumplimiento justo de la normatividad que afecta a la educación, sobre todo, la que regula la admisión, inscripción y matriculación de alumnos en las escuelas que son obligatorias. Convendrá velar por que ambos procesos se desarrollen de manera equitativa y justa para evitar que se discrimine a algunas escuelas al asignarles el alumnado más problemático en beneficio de otras más favorecidas en el reparto.

Las acciones encaminadas a solicitar razonablemente mejores cursos de capacitación y fondos suficientes para desarrollarlos en escuelas y en zonas escolares, son también útiles para promover la colaboración entre instituciones.
Asimismo, ayudará al mismo fin la juiciosa, pero decidida presión a las autoridades educativas para que desarrollen políticas que hagan posible:

• El establecimiento y la aplicación de sistemas de evaluación internos y externos adecuados, para que cada escuela sea valorada según sus circunstancias particulares: posibilidades, condiciones, restricciones y recursos reales.

• La intervención decidida y comprometida de la autoridad educativa en escuelas en donde no se respeten los derechos constitucionales de los estudiantes o docentes.

• Proporcionar recursos extraordinarios a las escuelas cuyos alumnos provengan de familias muy pobres para compensar las desigualdades en las zonas.

Tercer grado. Compartir recursos.

Este apartado no plantea la idea de suplir (con sobreesfuerzos personales) las tareas y prestaciones que son responsabilidad de los poderes públicos, y que deben proporcionarlos en forma de recursos a las escuelas.
Sin dejar de reivindicar lo que es justo, se puede profundizar en la colaboración al compartir, intercambiar o usar de manera rotativa recursos como:

• Docentes de apoyo, especialistas en áreas como Educación Física, Educación Especial, Lengua Extranjera y Educación Artística, entre otros.

• Profesionales especialistas: pedagogo, psicólogo, administrador, asesores en actividades de capacitación y actualización, trabajo social, etcétera.

• Material de uso didáctico (bibliográfico, audiovisual, de laboratorio, etcétera).

• Espacios (gimnasio, auditorio, áreas de usos múltiples, biblioteca, entre otros).

• Servicios internos (cooperativa escolar, comedor, secretariales, transporte, etcétera).

• Servicios externos de apoyo (psicopedagógicos, de carácter social, de ámbito municipal, etcétera).

Cuarto grado. Participar en proyectos comunes.

En este nivel de colaboración se realizan acciones como las siguientes:

• Desarrollo de tareas conjuntas de planificación, ejecución y evaluación del currículo entre varias escuelas de la zona.

• Constitución o revitalización de los Consejos Técnicos de zona

• Elaboración y desarrollo de proyectos y planes comunes no curriculares, por ejemplo:

— Plan para la difusión de una mejor imagen de la escuela pública en el municipio.

— Campañas para impulsar determinados valores (respeto y conservación del entorno; por ejemplo, acopio selectivo de papel, pilas, etcétera).

— Representaciones artísticas.

— Coordinación entre escuelas que reciben alumnos de niveles diferentes para favorecer el paso de éstos de una institución a otra, etcétera.

• Desarrollo conjunto de acciones formativas de capacitación y actualización: seminarios, grupos de trabajo, proyectos de investigación- acción, etcétera.

• Intercambios de estudiantes, viajes de estudio, etcétera.

Quinto grado. Establecer redes interinstitucionales

Constituir agrupaciones, consorcios y redes de escuelas junto con otras instituciones sociales o culturales, tiene como fin principal disponer de un dispositivo estructurado y estable que permita sistematizar, instaurar, formalizar, evaluar y mejorar las acciones señaladas en los escalones anteriores.

Las escuelas unidas en grupos de colaboración, podrán, además, obtener el reconocimiento de los poderes públicos, ser interlocutoras de éstos y constituirse en grupos de presión.

En este sentido, las redes interinstitucionales sirven para la interacción, como instrumentos para encontrar soluciones a problemas comunes o similares y para la expresión de principios

ideológicos. Estas redes interinstitucionales deberían disponer de una instancia que las coordine, y que el liderazgo sea rotativo entre cada institución miembro.

Un primer paso para conocer los beneficios de las redes de colaboración entre instituciones que comparten la idea de la transformación es aprovechar las que ya existen (movimientos de renovación pedagógica, federaciones de escuelas) o los embriones de redes locales que ya estén funcionando. Más adelante convendrá descubrir cómo se organizan y qué posibilidades ofrecen las redes suprarregionales y supraestatales, así como analizar la utilidad de las redes virtuales y las experiencias de colaboración mediante los apoyos de las nuevas tecnologías de la información, Telesecundaria, Red Edusat, Red Escolar, entre otras.

9.2.2. Las transiciones.

Cuando un alumno pasa de un nivel escolar a otro hay un proceso de transición, el cual suele ser difícil y, a veces, traumático; por ejemplo, el paso de la primaria a la secundaria porque hay un cambio de papel e incluso de escenario. En México, los estudios sobre el paso de la primaria a la secundaria son escasos, aunque en la actualidad están teniendo un gran auge. En cambio, existen muchas investigaciones sobre el paso de la secundaria al bachillerato, y de preescolar a primaria, en los que se indaga con respecto a los procesos de adaptación, las ayudas que requieren éstos o las modificaciones en los resultados de los aprendizajes.

Evitar que la transición de un nivel escolar a otro produzca desajustes o daños al proceso educativo de los alumnos es una de las finalidades del establecimiento de redes interinstitucionales. Además, se busca facilitar la adaptación y reducir la incomodidad que experimentan los alumnos. Las causas de la transición de un nivel escolar a otro suelen ser, entre otras:

• *Cambios en la naturaleza y características de las escuelas.* El estudiante pasa de la primaria (a menudo pequeña, acogedora y bien conocida) a la secundaria (con frecuencia más grande e inicialmente fría y desconocida para él).

• *Cambios en el papel y en el reconocimiento personal.* El estudiante pasa de una situación en la que era conocido por sus profesores y compañeros (se sabía singular por sus características, por sus manifestaciones y relaciones en el grupo) a percibirse como una persona anónima sin identidad e historia personal.

• *Cambios en la organización curricular.* El alumno pasa de aprender mediante enfoques didácticos con frecuencia globalizadores, a hacerlo por medio de prácticas educativas que fragmentan el currículo en asignaturas aisladas.

• *Cambios en los sistemas de evaluación.* En la primaria los sistemas de evaluación están más centrados en la observación sistemática y la continuidad, mientras que en la secundaria se basan en pruebas desarrolladas en momentos destinados sólo a la evaluación, que rompen la continuidad.

• *Cambios en la organización y en el desarrollo del trabajo personal.* En la primaria el maestro supervisa el trabajo del alumno en tanto que en la secundaria los alumnos trabajan de forma autónoma. El alumno pasa de un trabajo académico que se desarrolla fundamentalmente en el salón de clases.

Cambios en la concepción y el desarrollo de la función tutorial.

Mientras que en la primaria los profesores están convencidos de que todos deben ocuparse de la orientación escolar y personal de los alumnos, en la secundaria los docentes desempeñan, ante todo, el papel de instructor que da prioridad a la tarea de suministrar conocimientos.

• *Cambios en los sistemas de control.*

En tanto que en la primaria existe una cultura docente dedicada al control sostenido (que supervisa la realización de las tareas en casa o la asistencia a clase, y mantiene contacto frecuente con la familia del alumno), en la secundaria hay otra cultura basada en la suposición de que el estudiante tiene la edad, la responsabilidad y la autonomía suficientes, y que es capaz de organizar su vida personal y académica.

Una adecuada colaboración interinstitucional puede facilitar el proceso de adaptación de los alumnos a la transición de un nivel educativo a otro si se sostienen determinados *principios,* se acuerdan *ámbitos de coordinación* y se diseñan planes de acción orientados por unos *propósitos y procedimientos.*

Principios

Un adecuado proceso de transición entre niveles educativos debería estar orientado por los siguientes principios.

• *El periodo de escolarización obligatoria debe ser gradual y coherente.*

Es conveniente que la escolarización sea gradual y coherente desde preescolar, es decir, el paso de un nivel educativo a otro debe hacerse mediante caminos complementarios y orientados por los mismos principios. De esta manera se ayudará a que los alumnos los transiten equilibradamente a lo largo de toda su escolaridad, aunque cambien o no de escuela o nivel educativo.

• *La escolarización obligatoria debe hacer posible la equidad y la igualdad de oportunidades.*
Debe evitarse que las escuelas que agrupan varios niveles educativos instauren un sistema de transiciones que favorezca a sus alumnos y discrimine a aquellos que deben cambiar de escuela cada vez que ascienden de nivel; esto es injusto y debe ser, por tanto, evitado o mejorado.

• *La colaboración entre tos profesores de primaria y secundaria constituye un requisito.*

La transición de la primaria a la secundaria se facilita si desde grupos de escuelas primarias y secundarias, de manera mancomunada y voluntaria, se coordinan acciones precisas, bien estructuradas y eficaces. Esa colaboración, además, constituye una oportunidad tanto para el aprendizaje en común entre docentes de uno y otro nivel educativo, como para el conocimiento y acercamiento de sus culturas profesionales.

Ámbitos de coordinación

La propuesta de coordinación entre escuelas puede desarrollarse en tres ámbitos fundamentales:

Los acuerdos que constituyen el núcleo de un proyecto educativo.

Es cuando entre dos o más escuelas se comparten las orientaciones generales que caracterizan:

— *Los valores que sostienen y promueven ambas instituciones.* El respeto, la equidad o la justicia son, entre otros, ejemplos de esos principios normativos.

— *Un modelo didáctico.* Fomentar la actividad de los estudiantes, intentar la individualización, procurar la flexibilidad en relación con el agrupamiento de los alumnos o el uso del tiempo, promover el aprendizaje mediante la experimentación y el descubrimiento son, al mismo tiempo, las directrices de un modelo didáctico y parte de acuerdos institucionales que orientan el trabajo docente.

— *Un modelo de gestión.* La coordinación se desarrollaría mediante acuerdos relacionados con principios como la participación, la transparencia y la apertura al medio, el trabajo en equipo, entre otros.

— *Un modelo de regulación de la convivencia.* Es decir, los acuerdos relacionados con reglas, normas y procedimientos que regulan la vida de las escuelas que pretenden efectuar coordinadamente la transición.

La acción tutorial.

La coordinación entre las escuelas procurará que se acuerden principios cerca de la orientación escolar y personal y que, por tanto, se facilite la continuidad de planteamientos y prácticas educativas entre las escuelas que se coordinan.

• *La propuesta curricular.*

Las transiciones serán más ágiles y efectivas si se establecen acuerdos entre las escuelas para guiar las decisiones del modelo didáctico al que nos referimos antes. Es decir, acordar pautas comunes sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar en las escuelas emisoras y receptoras de alumnos.

Objetivos y procedimientos

La intención de facilitar los procesos de transición a los alumnos se conseguirá si se alcanzan los siguientes propósitos generales:

• Que el alumno conozca la escuela a la que se incorporará.
• Que los maestros de la nueva escuela conozcan al futuro alumno.

Propósito 1: Que el alumno conozca la escuela a la que se incorporará

Convendrá que los alumnos de sexto de primaria conozcan:

• Qué es la escuela secundaria: estructura, sistemas de evaluación y promoción, distribución curricular, etcétera.

• Los espacios, los servicios que presta y la organización académica general de la escuela secundaria.

• Los órganos de gobierno de la escuela secundaria y las instancias de participación en las que los alumnos pueden intervenir.

• Las normas generales que regulan la convivencia en la escuela secundaria.

• Los procedimientos administrativos: preinscripción, inscripción, presentación de exámenes extraordinarios, entre otros.
Algunas acciones útiles para proporcionar esa información son las siguientes.

En la escuela primaria

• Sesiones informativas desarrolladas por los maestros en las que expliquen qué es y cómo funciona la escuela secundaria a los alumnos de sexto grado. Conviene apoyar las sesiones con la entrega y el análisis de folletos o esquemas explicativos de la nueva etapa y promover debates sobre la información proporcionada.

• Sesiones informativas desarrolladas por los profesores de primaria (o también con los de secundaria) dirigidas a los padres de los alumnos de sexto grado.

• Con el fin de desarrollar en los alumnos determinadas capacidades que se consideran útiles para iniciar la nueva etapa (autonomía para acceder a la información bibliográfica, organización personal del trabajo, entre otras), los profesores de sexto de primaria y de primero de secundaria diseñan en conjunto "tareas para las vacaciones", que encargan a los alumnos de sexto poco antes de que termine el ciclo escolar.

• Conviene organizar sesiones informativas donde ex alumnos de la es- cuela primaria que cursan la secundaria visiten a los de sexto de primaria y explicarles —a partir de sus experiencias— qué es cursar la secundaria, cómo funciona; qué técnicas y métodos de estudio siguen (cómo se organizan para estudiar, para hacer las tareas en casa, cómo trabajan los maestros); cómo se organiza este nivel educativo (asignaturas, talleres, horarios). La realización de estas sesiones en un marco informal (aunque estén presentes profesores de ambos niveles educativos) en el que el lenguaje será, sin duda, el de los jóvenes de estas edades, suele ser muy útil para que los alumnos de primaria pregunten sin limitaciones a sus ex compañeros y aclaren sus dudas.

• Sesiones informativas, antes y durante el periodo de preinscripciones, donde representantes de las escuelas secundarias acudan a las primarias para explicar su oferta educativa y los proyectos que desarrollan a los futuros alumnos y sus familias.

En la escuela secundaria

• Realización de una o varias jornadas de trabajo en junio con los padres de los alumnos admitidos en la escuela secundaria para explicarles el sistema de organización curricular

(asignaturas, talleres, formas de trabajo, sistemas y momentos de evaluación); comunicarles qué materiales deben llevar los primeros días de clase.

• (libros, material de trabajo, calculadora, etcétera) e informarles sobre el sistema de tutorías y reuniones.
• Celebración de una jornada de puertas abiertas en la escuela.
• Elaborar y desarrollar planes de bienvenida a los alumnos de nuevo ingreso como el que se presenta en el cuadro 9.4.

Cuadro 9.4. Ejemplo de plan de bienvenida e incorporación para el alumnado nuevo*

Plan de bienvenida e incorporación para el alumnado nuevo					
Fase informativa-orientatjva.					
Acciones	Objetivos	Implicados	Momento	Espacios	Metodología
Charla informativa	Dar a conocer la escuela secundaria y su oferta formativa	Directivos, docentes, personal de apoyo y alumnos	Antes de la inscripción	Escuela primaria	Cuestionario. Exposición y debate
		Fase de traspaso de información			
Acciones	Objetivos	Implicados	Momento	Espacios	Metodología
Sesiones de coordinación	Asegurar la continuidad curricular y pedagógica entre los dos niveles	Directivos de primaria y secundaria, profesor de sexto grado de primaria y coordinador del primer grado de secundaria	Durante el curso anterior (en cursos siguientes se reducirán las sesiones de trabajo)	Escuelas primaria o secundaria	Reuniones de las subcomisiones para debatir temas curriculares y de organización
Redacción del informe de tras- paso	Transmitir información de cada alumno	Profesores de primaria	Tercer trimestre del curso anterior	Escuela primaria	Levantamiento y sistematización de los datos personales y académicos de cada alumno
Reunión para el traspaso de información	Completar y comentar el informe	Profesores de sexto grado de	En junio	Escuela primaria	Sesión de trabajo

	escrito	primaria, tutores de secundaria y maestros de apoyo psi- copedagógico			
	Jornadas de bienvenida e incorporación				
Acciones	Objetivos	Implicados	Momento	Espacios	Metodología
Actividades expresadas en el plan específico “Jornadas de bienvenida e incorporación”	Conseguir la integración del alumnado	Tutores de primer grado de secundaria, alumnos	Primera semana del curso escolar	Escuela secundaria	La indicada para cada actividad (seña- lada en el plan específico)

Nota: Elaborado a partir de Domnecn y Castellá (2000).
Propósito 2: Que los maestros de La *nueva escuela conozcan al futuro alumno*

Es importante que los profesores de la escuela secundaria conozcan a los nuevos alumnos para facilitarles la transición. Será conveniente reunir información sobre los nuevos discípulos que ayude a los maestros a:

• Adaptar el currículo a las necesidades de los alumnos.
• Prever problemas y anticipar soluciones.
• Evitar repetir u olvidar contenidos curriculares importantes.
• Atender personalmente a cada alumno considerando sus características.
• Conocer los intereses, capacidades y motivaciones de cada alumno.

El cuadro *9.5* presenta, en dos apartados, la información que se necesita conocer de los alumnos y con qué finalidades.

Cuadro *9.5.* Conocimiento de los alumnos en las transiciones y sus finalidades.

Algunas acciones titiles para obtener esa información son las siguientes.

• Durante el mes de junio, desarrollar sesiones de coordinación entre tutores de sexto de primaria y de primero de secundaria para traspasar información sobre los alumnos, con la finalidad de ayudar a formar grupos-clase en secundaria y permitir una organización de la docencia más eficaz y pertinente. Se trata no sólo de entregar a los profesores de secundaria los documentos (fichas, expediente del alumno, informes, entre otros) sino de comentar los casos de los alumnos que merezcan un análisis especial.

• Los profesores de primero de secundaria informarán a los de sexto de primaria sobre “cómo van” sus ex alumnos para que se percaten de cómo se usa y para qué sirve la información que proporcionaron sobre ellos. Se trata de un acto de retroalimentación que es de gran utilidad como elemento de evaluación formativa de todo el proceso.

Fase de seguimiento de la adaptación

Acciones	Objetivos	Implicados	Momento	Espacio	Metodología
Observación del alumnado en los diferentes espacios de la escuela.	Seguir y comprobar el proceso de adaptación de cada alumno.	Tutores y docentes de secundaria y personal de apoyo psicopedagógico, en algunos casos.	Durante el primer trimestre del curso	Escuela secundaria	Observaciones y entrevistas individuales

Ficha de traspaso de información primaria-secundaria
Ayudas especiales que ha recibido en la escuela primaria Sí No
Nombre y apellidos:
Datos personales y escolares
Observaciones y comentarios:

	Fecha de nacimiento: Lugar: Estado:	País:
	Años de residencia en la localidad:	
	Escuela primaria de procedencia:	
	Lengua familiar:	
	Circunstancias personales o familiares significativas:	
Necesidades educativas especiales		
	Aporta:	Sí No
• Dictamen de escolarización de la escuela secundaria		EI EI
• Dictamen de escolarización en la escuela primaria		LEJ EI
• Certificado de reconocimiento de disminución		EI EI
Ayudas especiales que ha recibido en la escuela primaria		Sí No
Adecuación curricular individualizada		
Maestro de apoyo en el aula ordinaria		
Refuerzo en grupo reducido fuera del aula		
Atención en el aula de educación especial		
Tutoría y apoyo personalizado extraordinarios		
Pactos y contratos de aprendizaje		

	Comunicación sistemática con la familia			
	Seguimiento e intervención para reducir el ausentismo			
	Ayudas económicas para material de apoyo			
	Otras ayudas			
Ayudas de otros servicios			Sí	No

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)		
Centro de Atención Múltiple (CAM)		
Centro de salud		
Otros		
Observaciones y comentarios:		
Manifestaciones y conductas significativas	Sí	No
En relación consigo mismo		
En relación con los compañeros		
En relación con los directivos, los profesores y el personal de apoyo		
En relación con sus padres y familia		
En relación con el trabajo escolar (en la escuela y en su casa)		
En relación con las actividades culturales, deportivas y artísticas		
En relación con sus intereses personales y aficiones		
Observaciones y comentarios:		

Información significativa en relación con las competencias y los aprendizajes	Sí	No
Español		
Matemáticas		
Ciencias Naturales y Desarrollo Humano		
Historia		
Geografía		
Educación Cívica		
Educación Artística		
Educación Física		

Instrucciones:

Esta ficha deberá llenarse considerando los siguientes criterios generales:

a) Cada enunciado es una pauta de control, por eso, cuando se señale la opción “Sí”, deberá establecerse un contacto (charla o comentario) entre los profesores de ambas escuelas que lleven a cabo el traspaso de información para detallarla, ampliarla o aclarar su significado y alcance. Así, por ejemplo, en la siguiente ficha de traspaso, correspondiente a un alumno hipotético, sería necesario comentar oralmente e intercambiar notas e informaciones sobre la naturaleza de las manifestaciones en las “actividades culturales, deportivas y artísticas” (tanto en sus aspectos positivos como negativos) y cómo afecta la educación del alumno. Por otra parte, en los aspectos en que se marque la opción “No”, sería innecesario intercambiar información sobre el alumno.
Manifestaciones y conductas significativas **Sí No.**

b) Cuando se utilice el recuadro “Observaciones y comentarios”, conviene emplear la expresión “se manifiesta” en lugar de “es”, para no “etiquetar” a los alumnos y evitar los posibles prejuicios.

Algunas prevenciones:

De carácter general.

a) Una coordinación real y eficaz sólo es posible si se basa en la voluntad decidida y expresa de todas las partes. Conviene recordar que los maestros de primaria y secundaria colaborarán en los cambios si éstos son justificados y necesarios y no son impuestos, es decir, deben estar convencidos de sus bondades.

b) Es importante considerar que es difícil garantizar la continuidad en la plantilla docente —sobre todo en las escuelas públicas—, por tanto, sin un acuerdo institucional en cada escuela implicada será casi imposible lograr una colaboración eficaz. La continuidad de la colaboración es fundamental y ésta sólo puede conseguirse si existe un convenio institucional que comprometa a todos los miembros de la organización, incluso a los de nuevo ingreso.

c) La colaboración comienza por un primer paso: el conocimiento recíproco entre escuelas (tal como se expuso en el apartado 9.2.1, “Cómo articular la colaboración”), así, pues, los pasos preliminares necesarios son las acciones que conducen al conocimiento físico de cada escuela y de quienes trabajan en ellas.

d) Es conveniente, para empezar, dar a conocer, intercambiar información y establecer acuerdos sobre la acción tutorial para, más adelante, pasar a la coordinación de prácticas relacionadas con las propuestas curriculares de cada escuela. Debe aclararse que en los primeros contactos entre escuelas resulta muy difícil tratar la coordinación curricular.

e) Es más conveniente, útil y factible iniciar la coordinación curricular entre escuelas estableciendo pautas comunes acerca de los contenidos procedimentales y actitudinales de las diferentes áreas, y después tratar los contenidos conceptuales.

f) Crear una cultura de colaboración entre varias escuelas para favorecer las transiciones lleva tiempo, por tanto, es conveniente planificar las tareas para lograr esa cultura de colaboración a mediano y largo plazos. Sólo de esa manera se les asignará un tiempo específico y se evitará la improvisación.

En relación con las herramientas y los procedimientos

a) Además, conviene informar sobre la situación económica y la disposición para colaborar de los padres de los alumnos (con el fin de tener datos confiables para adjudicar becas u otras ayudas), es decir, si asistían a la escuela cuando eran requeridos por los maestros y si atendían las peticiones que les hacían.

b) Los sistemas de traspaso de la información deben evitar que los profesores de secundaria se formen imágenes prejuiciadas o estereotipadas de los nuevos alumnos. Por respeto a la evolución de cada persona y a los previsibles cambios en su conducta conforme pasa el tiempo, debe evitarse poner “etiquetas” a los alumnos.

En relación consigo mismo		X
En relación con los compañeros		X
En relación con los directivos, los profesores y el personal de apoyo		X
En relación con sus padres y familia		X
En relación con el trabajo escolar (en la escuela y en su casa)		X
En relación con las actividades culturales, deportivas y artísticas	X	
En relación con sus intereses personales y aficiones		**X**

c) Asimismo, es necesario intercambiar información sobre los alumnos que pasaron inadvertidos por no tener conductas fuera de lo común o cuyo aprovechamiento estaba dentro del promedio.

d) Cuando se intercambie información sobre los alumnos, ésta deberá seleccionarse y dar prioridad a la más relevante. De esta forma, por ejemplo, será preferible conocer los hábitos personales y sociales o las actitudes y aptitudes de un alumno, que sus datos generales, los cuales se pueden obtener por medio de los servicios de administración o secretaría de la escuela y que sería innecesario repetir.

e) Por último, conviene preferir la calidad de la información sobre la cantidad; esto se expresa, por ejemplo, mediante el uso de los adjetivos “notable”, “suficiente”, etcétera. También es importante conocer datos relevantes y significativos de los alumnos, como en los casos de enfermedad grave, muerte reciente de un familiar, ingreso tardío al sistema escolar, emigración, entre otros.

9.3. EL CASO DE LAS ESCUELAS RURALES.

Conocer el contexto y desarrollar la colaboración interinstitucional es una necesidad especial para los docentes y directivos de las escuelas rurales de organización incompleta y más aún para los maestros de las escuelas unitarias, cuyas características son un reflejo del medio en que se desarrollan: municipios pequeños, economía agrícola, cierta lejanía de los núcleos industriales y comerciales y, en ocasiones, también de las carreteras principales y otras vías de comunicación. Por lo general, el municipio sólo cuenta con una escuela.

En el mejor de los casos, esas escuelas son atendidas por un reducido grupo de docentes y, en otros, por un maestro, quien además de impartir clases a niños de diversos grados, funge como director. En ocasiones, muchas de las tareas directivas son idénticas a las que se realizan en una escuela urbana grande, por ejemplo, llenar los mismos formularios y presentar documentos semejantes antes o seguir los mismos mecanismos administrativos. Por otra parte, el marco legal no distingue entre escuelas pequeñas (cuya organización es diferente) y grandes.

En la actualidad, las escuelas rurales son muy numerosas en nuestro país y tratan de resolver por sí mismas sus problemas poco comunes.

9.3.1. La problemática.

A pesar del profesionalismo de los maestros de las escuelas rurales de organización incompleta y de los resultados que obtienen dada la dificultad de su trabajo, los análisis sobre el funcionamiento de éstas o de la vida escolar que se desarrolla a su alrededor han estado asociados a juicios peyorativos o a quejas y reivindicaciones, casi siempre razonables, pero que contribuyen poco a su progreso y mejora. Dichos análisis no deben enfatizar sólo las valoraciones negativas o insatisfactorias. También convendría que destacaran cómo, en muchas ocasiones, estas escuelas responden mejor a las necesidades de los estudiantes y logran la satisfacción, el equilibrio personal y el desarrollo profesional de sus docentes.

No obstante, si analizamos los problemas de las escuelas rurales es fácil advertir que los factores que las caracterizan tienen que ver fundamentalmente con tres elementos: fuerte influencia del contexto físico y social, diversidad y precariedad.

En relación con el contexto.

La soledad y el posible aislamiento de los directivos y docentes de las escuelas rurales de organización incompleta da lugar a que carezcan de patrones profesionales de referencia para evaluar su trabajo. Esta situación dificulta el análisis de la tarea profesional con otros colegas para buscar mejores modelos de acción organizativa, didáctica y orientadora.

Por otra parte, la presión social que sufren los profesores rurales suele ser muy alta. Así, la ideología, los valores, las normas y la cultura, predominantes en la localidad, ejercen sobre ellos efectos, en ocasiones incómodos, que pueden influir en su conducta docente y en su vida personal.

En relación con la diversidad.

La naturaleza de los requerimientos del entorno social que reciben las escuelas rurales de organización incompleta, las expectativas de los padres de familia y también de las autoridades educativas estatales y locales, suelen ser diferentes de lo que se demanda y espera de otras escuelas de características comunes (estructura completa, carácter urbano o estabilidad del equipo docente). Los maestros y el personal directivo de las escuelas rurales deben buscar respuestas creativas, en ocasiones diferentes a las convencionales, para satisfacer esas necesidades y expectativas.

Además, la diversidad de edades de los estudiantes agrupados en una misma aula, y las diferencias individuales (en ocasiones muy grandes en cuanto a ritmos de aprendizaje, maduración o capacidad de atención), reclaman variedad y diversificación constantes en las prácticas profesionales docentes y directivas.

En relación con la precariedad.

Aunque algunas autoridades educativas centrales, estatales y locales se esfuerzan para aportar mayores recursos, las escuelas rurales todavía sufren carencias. A la escasez de recursos se suma el problema de que algunos docentes poseen una formación inicial y permanente insuficiente o poco adecuada, y capacitarlos es difícil debido a tres factores: el aislamiento geográfico; los criterios económicos que presiden los planes de capacitación de

los profesores, y, por último, la falta de tiempo disponible de éstos, que además de impartir clases desempeñan tareas directivas simultáneamente.

9.3.2. Algunas consecuencias para los directivos escolares.

Los maestros de escuelas rurales de organización incompleta trabajan, pues, en lugares donde la ocupación y el desempeño a menudo son incómodos, y en los que es muy difícil formar equipos docentes estables y arraigados a la zona (debido a que la movilidad de los profesores y los cambios son frecuentes). Además, la elaboración, el desarrollo de planes y proyectos, así como su continuidad y permanencia son más difíciles que en escuelas de otra tipología. El trabajo profesional es, en suma, una tarea complicada.

Por tanto, es recomendable que los directivos de estas escuelas traten de conseguir los cuatro propósitos siguientes.

1. Mejorar los hábitos de trabajo personal, dirigirse mejor a sí mismos. En el capítulo 6 explicamos cómo proceder para conseguirlo.

2. Construir y consolidar acuerdos de orden organizativo y didáctico que constituyan las directrices institucionales de la escuela. De esta manera se ayudará a orientar las prácticas profesionales de cada docente de forma coordinada y uniforme, y a que los nuevos maestros dispongan de pautas comunes de referencia que ayuden a disminuir las consecuencias negativas de los cambios frecuentes en el equipo docente.

3. Tratar de extender el ámbito escolar al social y comunitario para encontrar y ofrecer colaboración, así como obtener mayores recursos.

Conseguir este propósito requiere de una actitud positiva al desarrollar acciones como:

• Participar directa o indirectamente en proyectos de acción social y comunitaria promovidos por instancias locales externas a la escuela.
• Ofrecer servicios y prestaciones a la comunidad local (relativos a la formación ciudadana, cesiones de uso de espacios y dependencias escolares, etcétera).
• Participar en la vida cultural del municipio o la comunidad (colaborando en e1 diseño y la puesta en marcha de proyectos de desarrollo social y cultural).

4. Intentar progresar en el itinerario de la colaboración, con el propósito de constituir redes de apoyo interinstitucionales.

El logro de este último objetivo implicaría la promoción y la realización de las prácticas profesionales centradas en la colaboración, cuyos pasos o etapas comentamos anteriormente. En este caso, la creación de redes interinstitucionales, consejos técnicos de zona y reuniones regionales —respetando la identidad de cada escuela— podrían constituir respuestas colectivas de mayor poder y eficacia para gestionar la diversidad y la precariedad.

En España, por ejemplo, las Escuelas Rurales Agrupadas (ERA) cada vez se extienden más con el fin de encontrar respuestas a las necesidades específicas de las escuelas situadas en zonas rurales o de población diseminada.

Estos dispositivos de coordinación que reciben diversas denominaciones, según las zonas

geográficas (ZER: Zona Escolar Rural, por ejemplo), surgieron inicialmente por intereses utilitarios: aprovechar recursos en forma compartida. En otros casos se conformaron después del desarrollo exitoso de actividades lúdicas y recreativas en las que participaban, en conjunto, dos o más escuelas: visitas recíprocas, excursiones de alumnos o actividades deportivas y culturales. Esos fueron los primeros pasos que precedieron a otras formas de colaboración como intercambiar fichas de trabajo, materiales didácticos o herramientas de uso administrativo, que alguna de las partes conocía y manejaba bien, y que la otra trataba de adaptar a su contexto.

A partir de esas acciones, que tienen que ver con las primeras etapas de la "escalera de la colaboración" que presentamos antes, pueden desarrollarse actividades en común (celebraciones, revistas escolares, intercambio de experiencias o proyectos de innovación en los que participen directivos y docentes de distintas escuelas) y redes de colaboración más fuertes.

Algunas precauciones.

Aunque la finalidad fundamental del intento de agruparse consiste en tratar de encontrar soluciones organizativas colectivas junto con otras escuelas pequeñas, conviene preservar la identidad y las características de cada una. El desarrollo de las experiencias no debe efectuarse por imitación o traslación directa de modelos o ejemplos de escuelas de tipología distinta. Cada institución tiene derecho a ser y a manifestarse de modo distinto a las demás y conviene que fije sus propios caminos en función de sus características y contextos particulares.

La trayectoria de muchas escuelas rurales de organización incompleta ha revelado la importancia de considerar y aprovechar el contexto en que se encuentran para alcanzar sus finalidades educativas. Sin embargo, conviene andar con cuidado: el entorno marca la pauta, sin duda, pero un excesivo énfasis en la contemplación de lo particular y local puede conducir a lo que a veces se llama peyorativamente "ruralización" o "aldeanización" de las propuestas educativas o del currículo en particular.

Resulta fundamental tener cuidado con respecto a cómo agruparse con otras escuelas. La decisión debe ser el resultado del consenso del colectivo docente de cada una de ellas, dispuesto a formar parte de otra organización mayor, consciente de que cada grupo cederá un poco de sí mismo y estar preparado para aceptar que cada institución será un poco menos escuela para ser un poco más ERA. Esta idea simple es difícil de llevar a la práctica si se considera la tendencia razonable de cada escuela a preocuparse más por ella y menos por la escuela vecina con la que se quiere compartir un proyecto común.

En las escuelas que tienen experiencia en estas prácticas organizativas se ha manifestado que la constitución de los grupos o redes de escuelas debe ser una decisión que se tomó en ellas. También han solicitado que los poderes públicos ayuden y faciliten el proceso, pero sin imponerlo. Es preferible, pues, que emerja como una necesidad sentida.

En el ámbito rural, las distancias y los horarios son dos limitantes para colaborar, interactuar o construir propuestas en común porque para trabajar en equipo hay que desplazarse. Eso implica consumos de tiempo y de dinero (que siempre son escasos); por no citar, además, algunos riesgos que implican los viajes, especialmente en algunas épocas del año. Sin embargo, los medios audiovisuales e informáticos son herramientas útiles; también son de

gran ayuda los servicios de supervisión educativa o los servicios psicopedagógicos de apoyo externo (para asesoría y formación), los cuales favorecen la comunicación y los contactos interinstitucionales.

Por último, conviene considerar que incorporarse a una red de colaboración del tipo ERA requiere de una formación específica mínima común de los docentes y directivos. También es importante recordar que esa incorporación supone renunciar a una cierta “independencia” de acción, propia de quien está habituado al trabajo solitario, ya que deberá someterse a cierto control profesional de otros colegas y acostumbrarse a aceptar acuerdos con los que deberá ser solidario.

ACTIVIDAD 9.1

En este capítulo revisamos cómo desarrollar un itinerario de colaboración entre escuelas mediante cinco escalones o grados y sugerimos algunos ejemplos de acciones propias de cada uno.

¿Podría *añadir dos nuevos ejemplos* de acciones concretas propias de cada grado que no se hayan mencionado?

Si tiene la posibilidad, compare sus respuestas con las de sus colaboradores y también con colegas de otras escuelas. Analícelas con ellos. Puede aprovechar la asistencia a cursos de capacitación y actualización para intercambiar información con los docentes y directivos de otras escuelas de su zona escolar.

10. PAUTAS PARA LA REVISIÓN DE LAS ACTIVIDADES

En todo el libro hemos propuesto diversas actividades con el fin de promover su reflexión. Usted habrá sido capaz, sin duda, de encontrar respuestas satisfactorias y creativas a todas ellas y la ayuda de sus compañeros habrá sido bastante útil.
En este último capítulo sugerimos algunas propuestas con la intención de ayudarle a enriquecer y a completar las suyas.

ACTIVIDAD 1.1.

Considerando lo planteado en el capítulo 1, es conveniente tener en cuenta las siguientes consecuencias prácticas para mejorar la gestión del sistema escolar y de su escuela en particular.

<u>Consecuencias prácticas para la mejora de la gestión escolar.</u>

Analizar con mucho cuidado los modelos de gestión propios de las organizaciones industriales, comerciales y empresariales» en general» evitando la copia o imitación directa de modelos, con el fin de adaptarlos a la escuela.

• Proponer a los docentes proyectos de trabajo que resuelvan los problemas vinculados con la práctica diaria y que favorezcan el trabajo en equipo.

• Promover la construcción de acuerdos didácticos y organizativos con todos los maestros

para convertirlos en principios de acción y en intenciones educativas, comunes a todos, que guíen coherentemente las prácticas profesionales de cada uno.

• Revisar los métodos didácticos para promover la actividad de los alumnos y el desarrollo de propuestas atractivas y adecuadas a sus intereses y preocupaciones.

• Concebir y utilizar el consejo técnico como unidad básica de la institución.

Para los docentes es fundamental para organizar y analizar de manera colegiada el trabajo docente.
Diseñar soluciones creativas para que las decisiones organizativas relacionadas con el horario de la jornada, el uso de los espacios escolares y los sistemas de agrupamiento de los alumnos no afecten negativamente el ambiente del salón de clases. — Proponer requerimientos distintos para cada escuela según su tipología, posibilidades» recursos, ritmos e historia institucional.

• Considerar las características de cada escuela en los procesos de evaluación externa de la institución.

• Valorar y destacar, en su caso, las buenas prácticas profesionales de grupos de docentes que trabajan en equipo.

Escalón o grado	Acciones
1. Posibilitar, fomentar y aumentar el conocimiento recíproco	2
2. Denunciar situaciones escolares injustas y reivindicar mejoras y el cumplimiento de las leyes	2
3. Compartir recursos	2
4. Participar en proyectos comunes	2
5. Establecer redes interinstitucionales	2

ACTIVIDAD 3.1

En esta actividad le propusimos reflexionar sobre algunas afirmaciones acerca de los sistemas de agrupamiento de los alumnos y de la organización de los docentes, y que manifestara su opinión. Puede compararla con los comentarios que presentamos a continuación.

1. Reducir el número de alumnos por aula garantiza la mejora en la eficacia docente.

Comentario:

Reducir el número de alumnos por aula no garantiza por sí mismo la eficacia docente, pues ésta depende más de la opción metodológica que se desarrolle, de la actitud, la aptitud y la motivación del docente para llevar a cabo propuestas didácticas tendentes a la individualización.

2. Los agrupamientos flexibles son posibles tanto en la organización graduada como en la semigraduada (mediante ciclos).

Comentario:

Efectivamente, en un aula convencional que reúne al alumnado del mismo nivel grado, siguiendo un enfoque de organización graduada, por muy aislada que esté de las demás aulas, es posible agrupar a los alumnos de manera flexible según las necesidades metodológicas. En los ciclos también es posible. De hecho su estructura y funcionamiento se basan en el criterio de flexibilidad.

3. Agrupar homogéneamente a los alumnos según su nivel de instrucción en una asignatura concreta favorece la mejora en sus aprendizajes más que si se les agrupa de manera heterogénea.

Comentario:

La modalidad de agrupamiento no garantiza por sí misma la mejora en los aprendizajes del alumnado. Ésta, como en el caso de la primera pregunta, depende más de la opción metodológica que se desarrolle y de la actitud, la aptitud y la motivación del docente para llevar a cabo propuestas didácticas tendentes a la individualización. Por otr9 parte, conviene recordar que los grupos homogéneos puros no existen en la realidad.

4. La aplicación progresiva y cautelosa, y el desarrollo de procesos sostenidos y detallados de información a las familias son requisitos para el establecimiento adecuado de sistemas de agrupamiento flexibles (multigrados, rincones o áreas de actividad, organización del currículo por proyectos).

Comentario:

Efectivamente. En generad resulta muy difícil por no decir imposible, llevar a cabo procesos de cambio de sistemas graduados y rígidos a otros más flexibles, si se pretenden desarrollar con gran urgencia y sin dar la información adecuada a las familias acerca de las razones y finalidades del cambio. Es necesario que todos los miembros de la comunidad escolar comprendan las propuestas para que las apoyen y para evitar las posibles resistencias y presiones que imponen los plazos cortos.

5. El sistema semigraduado es una modalidad de organización vertical que permite el progreso libre de los alumnos en un ciclo, en función de sus capacidades, mediante procesos de enseñanza tendentes a la individualización y las adaptaciones curriculares oportunas.

Comentario:

Así es. En una organización mediante ciclos se dispone de más tiempo (en España dos años escolares para cada ciclo, en primaria) para organizar la propuesta curricular de manera más flexible para un mismo grupo de alumnos. Al suprimir los niveles o grados y las correspondientes barreras y parcelaciones en los objetivos y contenidos, durante ese periodo son más factibles las prácticas individualizadotas y el progreso libre de los alumnos.

6. La creación de academias constituye una respuesta adecuada para las escuelas pequeñas.

Comentario:

Además del consejo técnico, las unidades de coordinación más habituales y recomendables para el buen funcionamiento de una escuela primaria son los equipos de ciclo. Pueden considerarse como entidades que están a la vanguardia entre las academias (propias de las escuelas secundarias o de instituciones escolares de gran tamaño que agrupan varios niveles educativos) y los equipos educativos, ya que, a menudo, intervienen tanto en el campo instructivo como en el formativo. Los equipos de ciclo son integrados por los docentes y los especialistas de apoyo que trabajan directamente con los estudiantes del mismo ciclo.

ACTIVIDAD 4.1.

En ambos horarios podrían efectuarse mejoras, considerando, entre otras, las siguientes circunstancias.

Horario: sexto de primaria
• Algunas asignaturas, cuyo índice teórico de fatiga intelectual es alto, se trabajan en un horario inadecuado (Matemáticas, por ejemplo).
• La asignatura de Educación Artística no está contemplada en el horario.
• El horario es uniforme y rígido a lo largo de la semana y, cabe suponer, que es monótono e idéntico, semana tras semana, a lo largo del ciclo escolar.
• El número de horas de la mayoría de las asignaturas no corresponde a lo establecido normativamente.
• Los contenidos curriculares se consideran de forma fragmentada y aislada.

Horario: tercero de secundaria.

* Tutor del grupo.
• El horario es uniforme y rígido a lo largo de la semana y, cabe suponer, que es monótono e idéntico, semana tras semana, a lo largo del ciclo escolar.
• El tutor del grupo tiene muy pocas horas de contacto con su grupo de alumnos.
• El número de horas de algunas de las asignaturas no corresponde a lo establecido normativamente.
• Las asignaturas que requieren mayor concentración se trabajan en un horario inadecuado.
• Los contenidos curriculares se consideran de forma fragmentada y aislada.
• El número de horas atribuidas a la asignatura opcional, que se decide en cada entidad, parece excesivo.

ACTIVIDAD 5.1.

En esta actividad le propusimos enumerar cinco acciones concretas que usted podría desarrollar para aumentar su poder de experto.
También le sugerimos incluir sólo las que dependieran exclusivamente de usted.
Creemos, con toda seguridad, que aportó muchas. Aquí le ofrecemos algunas más que tal vez sirvan para completar su lista.

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
08:00-09:00	Educación Física	Matemáticas	Civismo	Español	Ciencias Naturales
09:00-10:30	Matemáticas	Español	Español	Geografía	Español
10:30-11:00		R	E C E S	O	
11:00-11:45	Español	Ciencias Naturales	Historia	Educación J Física	Matemáticas
11:45-12:30	Civismo	Geografía	Matemáticas	Matemáticas	Historia

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
07:30-08:20	Matemáticas A. López	Educación Física R. Benítez	Inglés R. Rangel ————	Informática X. Jiménez	Matemáticas A. López
08:20-09:10	Historia P. Romero	Español L. Pérez	Orientación Educativa M. Sandoval	Informática X. Jiménez	Química J. García
09:10-10:00	Español L. Pérez	Informática X. Jiménez	Informática X. Jiménez	Orientación Educativa M. Sandoval	Física T. Sánchez
10:00-10:50	Química J. García	Informática X. Jiménez	Matemáticas A. López	Física T. Sánchez	Español L. Pérez
10:50-11:10		R E C E SO			
11:10-12:00	Física T. Sánchez	Educación Tecnológica C. Martínez	Química J. García	Educación Física R. Benítez	Orientación Educativa M. Sandoval
12:00-12:50	*Educación Artística M. González	Educación Tecnológica C. Martínez	Historia E Romero	Historia P. Romero	Historia P. Romero
12:50-13:40	Educación Artística M. González	Educación Tecnológica C. Martínez	Español L. Pérez	Matemáticas A. López	Historia P. Romero

Acciones.

• Conocerse mejor a sí mismo. Tal vez sea la primera tarea y la más importante de todas: diagnosticar continuamente para conocer sus fortalezas y debilidades con el fin de mejorar en los aspectos más débiles. En ese diagnóstico debería considerarse el valor de las informaciones que proporcionan los demás mediante sus conductas y manifestaciones expresadas en diferentes lenguajes, pues reflejan las visiones e imágenes que tienen del directivo, hasta qué punto lo entienden y en qué grado lo consideran.

• Visitar a colegas directivos de otras escuelas para intercambiar experiencias y aprender recíprocamente.

• Mantenerse actualizado: esto se logra mediante la lectura habitual de libros, revistas, textos legales, etcétera, en los que se presenten reflexiones, experiencias, investigaciones o normativas.

• Implicar al supervisor para formular consultas, plantear dudas o requerir informaciones y sugerencias.

• Organizar conferencias y otros actos formativos: talleres, intercambios, seminarios, etcétera, sobre temáticas relacionadas con la gestión de la escuela.

• Recibir a colegas de otras escuelas en la propia, con el fin de propiciar el aprendizaje recíproco.

• Plantear iniciativas a los colegas directivos de su zona, con el fin de constituir grupos de reflexión y análisis que favorezcan la capacitación de los miembros del grupo, por medio del análisis de situaciones y problemas comunes.

• Solicitar información a los asesores externos con los que, en ocasiones, cuentan las escuelas.

• Convertir al equipo directivo en una célula de formación y capacitación, mediante reuniones frecuentes para analizar situaciones, buscar nuevas informaciones y opciones, así como evaluar colegiadamente las tareas que se desarrollan en la escuela para mejorarlas.

• Escuchar y analizar con atención lo que se manifiesta durante las sesiones de consejo técnico con el fin de conocer otras visiones de la escuela.

• Escuchar y analizar les'manifestaciones informales que expresan los miembros de la comunidad educativa, sobre todo a los padres de familia.

• Desarrollar pequeños proyectos de investigación-acción, tratando de ensayar estrategias y prácticas nuevas para resolver situaciones y problemas de forma innovadora.

ACTIVIDAD 6.1.

El primer planteamiento hacía este requerimiento:

Identifique los puntos fuertes y débiles del proceso de delegación que se describe en el caso; o, dicho de otra manera, los aspectos que considere satisfactorios de todo el proceso y los que juzgue mejorables.

En el segundo se le pedía proponer algunas argumentaciones en forma de párrafos, pasajes del texto o comentarios personales que justificaran su respuesta anterior. Como habrá comprobado, el caso hace énfasis en los aspectos insatisfactorios.

Compare sus respuestas con las que presentamos a continuación.

Puntos fuertes/aspectos satisfactorios.

• Se consideró la iniciativa, la propuesta de un miembro de la organización.
• Hubo voluntad expresa de resolver el problema.
• Se preparó a las personas delegadas para el desempeño de la tarea.

“Durante noviembre la comisión tuvo tres reuniones con el ED. Marta explicó al grupo algunos ejemplos de cómo habían actuado en otras escuelas ante casos parecidos”.

Puntos débiles/aspectos mejorables.

• No se dio autoridad para tomar decisiones.
“Se determinó, y quedó muy claro, que cada decisión de la comisión debería ser aprobada y autorizada por el consejo técnico, ya que, al tratarse de un asunto tan delicado, no convenía cometer errores”.

• No se estableció un plan de trabajo en común, entre quienes delegaban la responsabilidad y quienes la recibían.

“Marta [...] les comunicó el plan de acción que el ED había elaborado para que se cumpliera”.

• No consta que estuvieran establecidas acciones correctivas y de control del proceso.

• En el caso que analizamos el seguimiento de los trabajos del grupo se pretende efectuar demasiado tarde, prácticamente a final del ciclo escolar.

• Parece que se pretendía tratar los errores en público.

ACTIVIDAD 8.1.

Se trataba de disminuir la resistencia a un proyecto cuya finalidad era mejorar los procedimientos de evaluación de los alumnos mediante procesos de discusión en pequeños grupos de docentes yen el consejo técnico, en los que se requiere una gran participación de todos los maestros.

Seleccionamos ocho estrategias y usted debía proponer dos acciones concretas asociadas a cada una de ellas.

Compare sus respuestas con los ejemplos que presentamos.
Puntos débiles/aspectos mejorables.

“Habría que decirle a Laura, en esa reunión, delante de todos, que la comisión no ha servido para nada. Que una cosa es proponer ideas y otra ponerse a trabajar”.

• No consta que la delegación se basara en el principio de confianza.
• La constitución de la comisión se establece aplicando el reglamento y no mediante la voluntad de personas motivadas e idóneas para desempeñar la tarea.
• No consta que se proporcionaran los recursos necesarios a las personas comisionadas.

• Se menciona la falta de tiempo (aunque se debería comprobar si es que no lo tenían o, aun teniéndolo lo desaprovechaban).
• No se trató de evitar el "hombre orquesta».

"Roberto, como siempre, se sumó rápidamente a la comisión; es miembro de casi todas las que se forman en la escuela".

Estrategias A. Énfasis en los procesos informativos	Acciones específicas • Se recopilan las propuestas que plantea el currículo oficial prescriptivo en relación con la evaluación, se reúnen en un expediente preciso, poco extenso, y se distribuyen copias del mismo entre los maestros. • En la agenda de todas las reuniones ordinarias del Consejo Técnico se incluye un punto que trate sobre la evaluación con el fin de recurrir a él, presentar ideas e informaciones, y mantener la actualidad y el interés del tema. • Se distribuye y analiza un documento que contiene los procedimientos de evaluación de alumnos que se utilizan en una escuela modelo.
Facilitar la participación	Se desarrolla un procedimiento para que todas las persona puedan realizar aportaciones a la elaboración de la agenda de las reuniones. Se consigue que, en las reuniones de trabajo de los grupos, todas las personas, de manera rotativa, desempeñen las funciones de coordinador de la sesión.
	• Se diseña entre los equipos directivo y docente el plan de trabajo para conseguir el consenso y la implicación de todas las personas. • Se revisan los horarios de los maestros y se modifican con el fin de que dispongan de momentos coincidentes para realizar sus reuniones. • Se organiza un fondo documental preciso y bien seleccionado de (fuentes, textos y materiales fotocopiados) al que todo mundo puede acceder con el fin de ayudar y facilitar las discusiones del grupo. • Se efectúa una cuidadosa administración del tiempo empleado en las reuniones con el fin de evitar pérdidas y usos inadecuados. • Se distribuyen las tareas y las cargas de trabajo considerando el criterio de equilibrio, asignándolas en función de la disponibilidad, ocupaciones y compromisos ya contraídos por las personas.

	• Se rectifica el plan de acción previsto, en función de los resultados de la evaluación formativa.
	• Se utiliza el poder del experto de los directivos (también el personal y el de oportunidad), fundamentalmente, y no el poder de posición durante todo el proceso.
	Los directivos que tienen función docente utilizan adecuados sistemas de evaluación innovadores con sus alumnos.
	• Los miembros del equipo directivo dan ejemplo de trabajo coordinado y en equipo mediante sus prácticas profesionales.

• Se refuerza la línea de trabajo iniciada evitando dispersiones o cambios injustificados en las prioridades.

• Durante todo el proceso, sin esperar su culminación, se plantea abiertamente la revisión y

el cambio de prácticas evaluadoras contrarias a los principios que se pretenden acordar e implantar.

• Existe un cuadro de tareas donde se especifican las etapas previstas y los piazos establecidos para el plan de mejora que se pretende realizar.

• Se desarrollan acciones conducentes a efectuar el seguimiento del proceso, según los plazos y procedimientos acordados.

• Se planifican cuidadosamente las sesiones de trabajo, tanto en sus aspectos materiales (espacio, preparación de los documentos de apoyo, etcétera), como inmateriales (recordar informalmente las tareas que se encargaron en la sesión anterior con el fin de evitar olvidos, llevar a cabo negociaciones previas, etcétera).

Como habrá podido comprobar, muchas de las acciones que proponemos y, sin duda, las que usted aportó, son complementarias entre sí y se refuerzan recíprocamente. Un ejemplo claro está en las acciones que se refieren a las estrategias A y F, o E y G.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Albericio, J. J. (1994), *Las agrupaciones flexibles y la escuela para el progreso continuo,* Barcelona, PPU.

Antúnez, S. (1991), *Análisis de les tasques des directores escolares de centres públics d'Ensenyament Priman de Cataluña,* Departament de Didáctica Organització Educativa (Universitat de Barcelona), inédita.

— y J. Gairía (1996), *La onganización escolar. Práctica y fundamentos* Barcelona, Graó (6a. cd. en 2002).

— (2000), *El proyecto educativo de centro,* lOa. cd., Barcelona, Graó.

Bell, L. *(1992), Managing Teams in Secondary Schools,* Londres, Routledge.

Boltnan, L. G. yT. E. Deal (1987), *Modern Approaches Co Understanding andManaging Organizations,* San Francisco-Londres, Jossey-Bass Publishers.

Domnech, M. y C. Castell (2000), "La acogida en la educación secundaria obligatoria" en *Aula de Innovación Educativa,* núm. 90, abril, pp. 68-72.

Ellison, L. (1990), "Managing Stress in Schools", en B. Davies, L. Ellison, A. Osborne yJ. WestBurnham, *Education Managementfln the 1990s,* Londres, Longman, pp. 109-124.

Fierro, C. *y* S. Rojo (1994), *El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros,* México, Secretaría de Educación Pública.

Gimeno, J. (coord.) (1995), *La dirección de centros. Análisis de tareas,* Madrid, DE.

Glass, G. V. *y* M. L. Smith (1978), "Meta-analysís of Research on the Relationship of Classsize and Achievement", en *The Class-size and Instruction Project,* San Francisco, Far West Laboratory of Educational Research and Development (ERIC Document Reproduction Service, núm. ED 179 003).

— (1979), "Meta-analysiS of Research on the Relationshíp of Class-size and Achievement", en *Evaluation and Policy Analysis,* vol. 1, pp. 2-16.
Hall, V., H. Mackay y C. Morgan (1986), *Headteachers at Wonk,* Milton Keynes, Open UniverSity.

—(1988), "Headteachers at Work: practice and policy", en R. Glatter, M. Preedy, C. Riches y M. Masterton, *ndenstanding SchoolM sgement,* Filadelfia, Open University Press, pp. 78-91.
Hopes, C. (ed.) (1986), *European Forum on Educational Administration Report on the Ínter' visitation Programme in the Federal Republic of Germany,* Frankfurt, Deutsches Institut Mr Internationale Padagogische Forschung.

Hollingsworth, P. M. (1990), "Class Size: An Educational Issue", en *Education,* vol. 112, núm. 3, pp. 412-415.

Kotter, J. P. (1982), *The General Managers,* Nueva York, Free Press.

Little, J. W. (1982), "Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Succesa", en *American Education ResearchJournal,* otoño.

Macbeth, A., D. McCreath y J. Aitchison (eds.) (1995), *Collaborate or Compete?,* Londres, Falmer Press.

McGiverin, J., D. Gilman y C. Tillitski (1989), “A Meta-analysis of the Relation between Class Size and Achievement”, en *The Elementary SchoolJournal,* vol. 90, núm. 1, septiembre, pp. *47-56.*

Mintzberg, H. (1975), “The Managers’s Job: Folklore and Fact”, en *Harvard Business Review,* julio-agosto, pp. 49-61.

Moli, B. y Ma. A. Pujol (1989), “Organización de la clase”, en Varios autores. *La escuela infantil de O a 6 años,* Madrid, Anaya, pp. 451-470.

Payán, B. N. (1992), “The Benefits of Nongraded Schools”, en *EducationalLeadership,* vol. 50, *núm.* 2, pp. 22-25.

Purkey, S. y M. Smith (1983), “Effective Schools: a Review”, en *The Elementary SchoolJournal,* núm. 83 (4), pp. 353-390.

Reynolds, D. (ed.) (1992), *School Effectiveness: Research, Policy and Practice,* Londres, Cassell.

Robinson (1990), “Synthesis of Research on the Effects of Class Size”, en *EducationalLeadership,* vol. 47, núm. 7, abril, pp. 80-90.

Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston yA. Smith (1979), *Fi/leen ThousandHours: Secondary School and their Effects on Children,* Londres, Open Books.
Santos Guerra, M. A. (1990), *Investigar en organización,* Málaga, Secretariado de Publicaciones, Universidad de Málaga.

Schmelkes, S. (1992), *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas,* México, **SEP-OEA** (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
SEP (1997), *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela,* México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Investigación Educativa.
— (1999), *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico,* 2a. cd., México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Investigación Educativa.

Stegó, N. E. y S. Alehammar (1990), “The Content of the Conference”, en Swedish Forum on Educational Administration (cd.), *Leadership in the Lea rning Society,* Sth. European Forum Intervisitation Programme, septiembre, 1989, Malino-Lun, pp. 9-16.

Stewart, R. (1982), *ChoicesJbr Managers,* Maidenhead, McGraw-Hill.

Weick, K. E. (1976), “Educational Organizations as a Loosely Coupled Systems”, *en Administrative Science Quarterly,* vol. 21,nún. 1, pp. 1-19.

— (1979), *The Social Psychology of Organizing,* Maachussets, Addison Wesley. Zabalza, M. A. (1987), *Diddctica de la educación infantil,* Madrid, Narcea.

Otros títulos de [a Biblioteca para La Actualización del Maestro
El aula diversificada *Tomlinson, Carol Ann*
La escuela y los textos *Kaufman, Ana María* y *otros*
Ecos de la conquista *Libura, Kiystyna*
El aprendizaje y las tecnologías de la información *McFarlane Angela*
Historias de la lectura. Trayectorias de la vida y de la lectura *Peroni, Michel*
Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores" *Bahloul, Joelle*

Las otras lecturas *Castro, Rodolfo, (comp.)*
Los 1001 años de la lengua española *Alatorre, Antonio*
Ética para Amador *Savater, Fernando*
Arte, educación y diversidad cultural *Chalmer Graeme, F.*
A la sombra de la revolución mexicana *Aguilar Camín, Héctor*
Saber lo que es la letra *Kalman, Judith*
L) Historia portátil de la literatura *Garralón, Ana*
El "error", un medio para enseñar *Pierre Astolfi, Jean*

Maestra, maestro.

Para consultar estos y otros títulos acuda a los Centros de Maestros o a las bibliotecas de las escuelas Normales. Si desea obtener ejemplares, diríjase a las autoridades educativas de su entidad.

Organización escolar y acción directiva se imprimió por encargo de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, en los talleres de Editoriales de México, S.A. de C.V. (División Comercial), con domicilio en Chimalpopoca No. 38, Col. Obrera, en el mes de enero de 2005.

El tiraje fue de 50 000 ejemplares.